



Universidad Nacional Mayor de San Marcos

Universidad del Perú. Decana de América

Facultad de Ciencias Sociales

Escuela Profesional de Historia

Esteras y pizarras: Las barriadas de Lima y la educación escolar como instrumento de movilidad social durante el gobierno de Odría

TESIS

Para optar el Título Profesional de Licenciado en Historia

AUTOR

Juan Marcos MARTINEZ MENDOZA

ASESOR

Dr. Francisco Felipe QUIROZ CHUECA

Lima, Perú

2020



Reconocimiento - No Comercial - Compartir Igual - Sin restricciones adicionales

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>

Usted puede distribuir, remezclar, retocar, y crear a partir del documento original de modo no comercial, siempre y cuando se dé crédito al autor del documento y se licencien las nuevas creaciones bajo las mismas condiciones. No se permite aplicar términos legales o medidas tecnológicas que restrinjan legalmente a otros a hacer cualquier cosa que permita esta licencia.

Referencia bibliográfica

Martínez, J. (2020). *Esteras y pizarras: Las barriadas de Lima y la educación escolar como instrumento de movilidad social durante el gobierno de Odría*. Tesis para optar el título de Licenciado en Historia. Escuela Profesional de Historia, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima, Perú.

Hoja de metadatos complementarios

Código ORCID del autor	0000-0002-0049-363X
DNI del autor	71423695
Código ORCID del asesor	0000-0003-2662-9272
DNI del asesor	25505843
Grupo de investigación	Historia y Ciudadanía Activa
Agencia financiadora	—
Ubicación geográfica donde se desarrolló la investigación. Debe incluirse localidades y/o coordenadas geográficas.	Lima Metropolitana, Lima, Perú.
Año o rango de años que la investigación abarcó.	2018-2020
Disciplinas OCDE	Historia https://purl.org/pe-repo/ocde/ford#6.01.01



UNIVERSIDAD NACIONAL MAYOR DE SAN MARCOS
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES
ESCUELA PROFESIONAL DE HISTORIA

ACTA DE SUSTENTACIÓN DE TESIS EN MODALIDAD VIRTUAL
PARA OPTAR EL TÍTULO DE LICENCIADO EN HISTORIA

1. FECHA DE LA SUSTENTACIÓN 28 de mayo de 2020

HORA INICIO: 10:00.

HORA TÉRMINO: 11:30

2. MIEMBROS DEL JURADO

PRESIDENTE: Dr. José Valdizán Ayala

MIEMBRO: Dra Carlota Casalino Sen

MIEMBRO: Mg. Alex Loayza Pérez

ASESOR: Dr. Francisco Quiroz Chueca

3. DATOS DEL TESISTA

APELLIDOS Y NOMBRES: Martínez Mendoza, Juan Marcos

CODIGO: 11150007

R.R. DE GRADO DE BACHILLER N°06768-R-17 (3 de noviembre de 2017)


TÍTULO DE LA TESIS: "Esteras y pizarras. Las barriadas de Lima y la educación escolar como instrumento de movilidad social durante el gobierno de Odría".


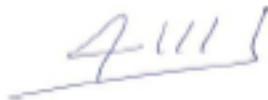
4. RECOMENDACIONES


Contextualizar el tema de la educación y las barriadas de Lima dentro del proceso de industrialización a mediados del siglo XX.

Elaborar un análisis comparativo de las acciones desarrolladas por la población de los seis sectores de las barriadas de Lima en favor de la educación primaria.

5. NOTA OBTENIDA: 18 (dieciocho)
6. PÚBLICO ASISTENTE: 60 personas
7. FIRMAS DE LOS MIEMBROS DEL JURADO


Dr. José Valdizán Ayala
PRESIDENTE

	
Dra. Carlota Casalino Sen	Mg. Alex Loayza Pérez
MIEMBRO	MIEMBRO


Dr. Francisco Quiroz Chueca
ASESOR

Datos de la plataforma virtual del acto de sustentación:

<https://us02web.zoom.us/j/88510197680?pwd=SUJnM1pjZ1haZWpiaG9zS0FjN2hQUk09>

ID de reunión: 885 1019 7680

Grabación archivada en:

<https://drive.google.com/file/d/1qGxzCTLGAtvUC4ikijpEBDeg7FPtOVUz/view>

*A mis padres,
Félix Martínez Paúcar y
Carolina Mendoza Villegas;
y a mis hermanos,
Luis, Liz, Daniel y Elías.*

Resumen

Durante las primeras décadas del siglo XX, especialmente a partir de los años treinta, la ciudad de Lima experimentó un crecimiento demográfico notable y sostenido que se reflejó a través de la aparición del fenómeno de las barriadas. Estas han sido muy estudiadas por los científicos sociales; sin embargo, para el caso de las barriadas de mediados del siglo pasado, no existen mayores investigaciones que incidan en el tema educativo, ya que la mayoría de estas se han centrado en aspectos como la vivienda o el crecimiento urbanístico de la capital. Así pues, la presente tesis aborda el tema de la educación escolar en las barriadas de Lima durante el gobierno de Odría (1948-1956), y busca comprender en qué medida esta fue vista como un instrumento de movilidad social por parte de sus pobladores. Para ello, se presenta la política educativa que manejó el gobierno de Odría y las características principales de las barriadas de Lima durante los años cincuenta. Posteriormente, se señalan las expectativas e intereses que tuvieron los padres de familia de las barriadas respecto a la educación de sus hijos, así como el desarrollo de la política educativa del gobierno. Finalmente, se concluye que la educación tuvo una valoración altísima en las barriadas debido, por una parte, a las mejores oportunidades educativas que ofrecía la capital; y por otra parte, a la dura experiencia que habían vivido los pobladores de barriadas a causa del bajo nivel de instrucción con el que contaban; sin embargo, a consecuencia de la baja capacidad del Estado y el recelo que existía en torno a estos espacios, la atención de la educación y las escuelas en las barriadas fue inadecuada ya que estuvo a cargo, prácticamente, de los propios pobladores.

Palabras clave

Educación Pública, barriadas, Manuel A. Odría, Lima, Siglo XX.

Summary

During the first decades of the twentieth century, especially since the thirties, the city of Lima experienced a remarkable and sustained population growth that was reflected through the appearance of the slum phenomenon. These have been very studied by social scientists; However, in the case of the neighborhoods of the middle of the last century, there is no major research that talks about the educational issue, since most of these have focused on aspects such as housing or urban growth of the capital. In that sense, this thesis addresses the issue of school education in the slums of Lima during the Odría government (1948-1956), and seeks to understand to what extent it was seen as an instrument of social mobility by its residents. To do this, the educational policy managed by the government of Odría and the main characteristics of the neighborhoods of Lima during the fifties are presented. Subsequently, the expectations and interests that the parents of the slums had regarding the education of their children, as well as the development of the educational policy of the government. Finally, it is concluded that education was highly valued in these neighborhoods due, on one hand, to the best educational opportunities offered by the capital; and on the other hand, to the hard experience that the neighbors of slums had lived because of the low level of education they had; however, as a result of the low capacity of the State and the suspicion that existed around these spaces, the attention of education and schools in the neighborhoods was inadequate since it was practically in charge of the residents themselves.

Keywords

Public Education, slums, Manuel A. Odría, Lima, 20th century.

Agradecimientos

Agradezco a todas aquellas personas que han contribuido al proceso y conclusión del presente trabajo. Mi agradecimiento especial al Dr. Francisco Quiroz, asesor de esta tesis, quien ha colaborado con la presente investigación de manera personal e institucional desde que este proyecto surgió en las aulas universitarias. De igual manera, quiero agradecer al grupo de investigación Diseñando Perú: Políticas públicas en perspectiva histórica, perteneciente al Instituto Seminario de Historia Rural Andina (ISHRA), especialmente a los profesores Marcos Garfías y Mercedes Giesecke por sus valiosos comentarios y sugerencias hacia los primeros avances de este trabajo. Asimismo, mi agradecimiento a la Dra. Carlota Casalino y al grupo de investigación Historia y Ciudadanía Activa, con el Código E19151701, por el apoyo y contribución al mejoramiento de la presente investigación. Mi agradecimiento también al profesor Alex Loayza Pérez, cuyas observaciones han ayudado en mucho a la presente investigación. Finalmente, agradezco a mis familiares, amigos y, especialmente, a Carmen Cecilia Osorio, por haberme brindado los tan necesarios aliento y motivación para concluir la presente tesis a lo largo de todos estos meses.

*Vosotros, los niños, los hijos, los nietos
muchachos i jóvenes, vais a ser los dueños
de las heredades que hoi están labrando
hombres que mañana serán abuelos.
Para que ellos salven los muchos peldaños
que hicieron sus puños en los roquedales,
pondréis ascensores i funiculares,
pues deben serenos llegar a las cumbres
con las alas de arcángeles,
a izar en los mástiles con sus propias manos
las banderas blancas de las libertades.*

*I desde la altura sus ojos absortos
sobre el panorama
verán en las urbes, que fueron barriadas:
fábricas, teatros, iglesias, escuelas,
que ya no hay miseria
i no se delinque bajo las esteras,
porque ya el Pasado rindió su soberbia
i reina i señora la Justicia impera.*

Ricardo Walter Stubbs, «Epopéya de las barriadas», 1963.

ÍNDICE GENERAL

INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO I	
EL CONTEXTO EDUCATIVO PERUANO A MEDIADOS DEL SIGLO XX Y LA PROPUESTA DEL GOBIERNO DE ODRÍA EN EDUCACIÓN PRIMARIA	13
1.1 Breve reseña histórica de la educación escolar en el Perú y Latinoamérica	14
1.1.1 La educación en Lima a mediados del siglo XX	25
1.1.2 El problema de la educación nacional en el ámbito profesional	28
1.2 La Junta Militar de Gobierno y las características generales del gobierno de Odría	30
1.2.1 La Junta Militar de Gobierno y la educación. El contexto previo al Plan de Educación Nacional de 1950	34
1.2.2 Otras acciones de la Junta Militar en materia escolar	49
1.3 La propuesta del gobierno de Odría. El Plan de Educación Nacional de 1950.....	51
1.3.1 Necesidad y orientación del Plan de Educación Nacional	53
1.3.2 El plan de educación primaria	59
CAPÍTULO II	
LAS BARRIADAS DE LIMA DURANTE EL OCHENIO. UN FENÓMENO RELATIVAMENTE NUEVO	73
2.1 El fin de la Lima tradicional. Las migraciones y el levantamiento de barriadas en la capital	75
2.1.1 Odría y las barriadas	80
2.1.2 Mitos y prejuicios alrededor de las barriadas	82
2.2. Principales características de los pobladores de barriadas	83
2.2.1 Procedencia.....	84
2.2.2 Motivaciones para venir a Lima	86
2.2.3 Grado de instrucción.....	87
2.2.4 Ocupación.....	88
2.2.5 La organización en las barriadas	90
2.3. La población escolar de las barriadas y los intereses educativos	91
2.3.1. La población escolar de las barriadas	91
2.3.2 Los intereses educativos	93

CAPÍTULO III

LA EDUCACIÓN COMO INSTRUMENTO DE MOVILIDAD SOCIAL EN LAS BARRIADAS

.....	98
3.1 La educación de los hijos. Valorización y apreciaciones.....	99
3.2 Divergencias: Las barriadas de Lima y la política educativa de Odría.....	107
3.2.1 El ministro Mendoza y las barriadas	109
3.2.2 El desarrollo del Plan de Educación Nacional y la urgencia de los planteles escolares.....	112
3.3 Educación y escuelas en las barriadas de Lima.....	119
3.3.1 Primer Grupo	121
3.3.2 Segundo Grupo	126
3.3.3 Tercer Grupo.....	131
3.3.4 Cuarto Grupo	137
3.3.5 Quinto Grupo.....	140
3.3.6 Sexto Grupo.....	145
3.4 Una visión compartida. La educación como progreso y sus logros a través de las generaciones	150
CONCLUSIONES	154
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	162
ANEXOS	167

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla N° 01. Número de escuelas, maestros y alumnos de educación primaria (pública) en el departamento de Lima.....	26
Tabla N° 02. Rendimiento del Fondo de Educación Nacional entre 1948 y 1950	38
Tabla N° 03. Estructura de la escuela peruana urbana.....	61
Tabla N° 04. Porcentaje de la matrícula de alumnos en las escuelas de Lima en relación a su población total	63
Tabla N° 05. Porcentaje de alumnos que lograban concluir la educación primaria en Lima y Callao	64
Tabla N° 06. Deserción escolar en educación primaria a escala nacional	64
Tabla N° 07. Inversión en el sostenimiento de escuelas fiscales y fiscalizadas a escala nacional	66
Tabla N° 08. Número de escuelas pre-vocacionales por crearse en los distritos de Lima....	68
Tabla N° 09. Barriadas de Lima con escuelas en 1956	94
Tabla N° 10. Ocupación que desean los padres para sus hijos luego de que estos concluyan la educación primaria	102
Tabla N° 11. Planteles por construir a escala nacional de acuerdo a lo estipulado en el Plan de Educación Nacional	113
Tabla N° 12. Crecimiento de las escuelas fiscales, fiscalizadas y particulares durante el Ochenio	116
Tabla N° 13. Datos generales de las barriadas de San Cosme, Santa Clara de Bella Luz, Cerro San Pedro y Cerro El Agustino en 1956	122
Tabla N° 14. Datos generales de las barriadas de Leticia, Villa de Fátima, Vista Alegre, Progreso San Cristóbal, Flor de Chosica y Cantagallo en 1956	127
Tabla N° 15. Datos generales de las barriadas de Primero de Mayo, Dos de Mayo y Mirones en 1956	132
Tabla N° 16. Datos generales de las barriadas de Piñonate, Zarumilla, Pedregal y Fray Martín de Porres en 1956.....	138
Tabla N° 17. Datos generales de las barriadas de Carmen de La Legua, Puerto Nuevo, Miranave y Ciudadela Chalaca en 1956	141
Tabla N° 18. Datos generales de las barriadas de Barboncito, Mendocita, Huaca Echenique, también llamada Huaca Huantilla, y Villa Olaya en 1956.....	146

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico N° 01. Crecimiento del número de escuelas, maestros y alumnos de educación primaria (pública) en el departamento de Lima, entre los años de 1920 y 1953	26
Gráfico N° 02. Número de escuelas en el Perú durante los años de 1948 a 1950	50
Gráfico N° 03. Número de maestros de educación primaria durante los años de 1948 y 1949.....	51
Gráfico N° 04. Número de alumnos de educación primaria durante los años de 1948 y 1949.....	51
Gráfico N° 05. Número de matrículas según año de estudios en educación primaria	65
Gráfico N° 06. Número de barriadas establecidas en Lima entre los años de 1924 y 1956.....	78
Gráfico N° 07. Población de las barriadas según el año de llegada a Lima.....	85
Gráfico N° 08. Grupos de edades en las barriadas de Lima.....	86
Gráfico N° 09. Ocupación de la PEA de las barriadas de Lima.....	89
Gráfico N° 10. Población de las barriadas de Lima en edad escolar con y sin instrucción ..	92
Gráfico N° 11. Grado de instrucción en las barriadas de Lima según grupos de edad	92
Gráfico N° 12. Ministros de Educación Pública durante el Ochenio según tiempo en el cargo.....	114

ÍNDICE DE ILUSTRACIONES

Ilustración N° 01. Ubicación de las barriadas de San Cosme, Santa Clara de Bella Luz, Cerro San Pedro y Cerro El Agustino	122
Ilustración N° 02. Alumnos de la escuela de Santa Clara de Bella Luz	125
Ilustración N° 03. Local escolar en construcción del Cerro San Pedro	125
Ilustración N° 04. Local escolar en construcción del Cerro El Agustino	126
Ilustración N° 05. Ubicación de las barriadas de Leticia, Villa de Fátima, Vista Alegre, Progreso San Cristóbal, Flor de Chosica y Cantagallo	127
Ilustración N° 06. Local escolar de Leticia	131

Ilustración N° 07. Vista general del barrio fiscal de Piedra Liza	131
Ilustración N° 08. Ubicación de las barriadas de Primero de Mayo, Dos de Mayo y Mirones	132
Ilustración N° 09. Local escolar de Primero de Mayo	136
Ilustración N° 10. Local destinado para escuela en Dos de Mayo	136
Ilustración N° 11. Ampliación del local escolar de Mirones Bajo.....	137
Ilustración N° 12. Ubicación de las barriadas de Piñonate, Zarumilla, Pedregal y Fray Martín de Porres.....	138
Ilustración N° 13. Local escolar de la Primera Zona de Veintisiete de Octubre.....	140
Ilustración N° 14. Ubicación de las barriadas de Carmen de La Legua, Puerto Nuevo, Miranave y Ciudadela Chalaca	141
Ilustración N° 15. Niños de Puerto Nuevo	144
Ilustración N° 16. Interior del local escolar de la barriada de Ciudadela Chalaca o Corongo.....	144
Ilustración N° 17. Nuevo local escolar en construcción de Ciudadela Chalaca	145
Ilustración N° 18. Ubicación de las barriadas de Mendocita, Huaca Echenique, también llamada Huaca Huantilla, y Villa Olaya	146
Ilustración N° 19. Niños de la barriada de Huaca Echenique	149
Ilustración N° 20. Terrenos vacíos de Villa Olaya.....	149

INTRODUCCIÓN

La presente investigación aborda el tema de la educación escolar como instrumento de movilidad social en las barriadas de Lima durante el gobierno de Odría, 1948-1956. El acceso y la atención de la educación escolar han sido problemas de largo aliento en nuestro país. Durante buena parte del siglo XX, tanto el Estado como la sociedad en su conjunto emprendieron acciones destinadas a expandirla y democratizarla; sin embargo, los resultados solo se alcanzarían gradualmente y en un tiempo considerable. Así, mientras que en 1905 —año en que la administración educativa pasó a ser dirigida por el gobierno central— solo el 29 % de la población en edad escolar (de 6 a 14 años) recibía instrucción pública en el ámbito nacional, en 1940 esta cifra aumentó ligeramente a un 35 % (Contreras, 1996).

En el Perú, el derecho a la educación ha ido revalorándose cada vez más. Muchos estudiosos del campo educativo concuerdan en que el siglo XX ha sido «el siglo de la educación» por los grandes esfuerzos académicos, políticos y económicos que se realizaron con el fin de expandir el acceso a las escuelas a escala nacional. La educación fue considerada durante buena parte del siglo pasado como la principal solución para llevar al Perú adelante. En efecto, si bien se tenía consciencia de lo prósperas y ricas que eran muchas ciudades, también se advertía la miseria y el abandono en el que se encontraban la mayoría de las provincias del interior del país.

Sin embargo, mientras que aún se mantenía esta visión dual del Perú, muchos peruanos de origen provinciano empezaron a migrar hacia las ciudades de manera intensa. Si bien los movimientos migratorios del campo a la ciudad, y especialmente hacia Lima, siempre existieron, a partir de las décadas de los treinta y cuarenta se dieron con una mayor notoriedad. Ello, junto a otros factores, agudizó el problema de la vivienda en la capital, dando así origen al fenómeno de las barriadas, las cuales, en lo sucesivo, crecerían a un ritmo cada vez más impresionante.

A pesar de que es mucho lo que se ha abordado sobre el tema de las barriadas desde las ciencias sociales, es poco lo que se conoce sobre la relación que existió entre estas y la educación escolar. Actualmente, las antiguas barriadas —ahora transformadas en populosos distritos— albergan al grueso de la población de Lima Metropolitana, y la educación escolar, si bien ha logrado un mayor alcance a escala nacional, aún mantiene ciertas deficiencias que son muestras

del problema que ha tenido el Estado para lograr expandirla sin desentenderse de la calidad educativa.

Hoy en día nadie pone en duda que la educación ha sido un instrumento eficaz de movilidad social ascendente para los pobladores de las diversas barriadas surgidas a lo largo de la segunda mitad del siglo XX; no obstante, el presente trabajo busca conocer los primeros momentos de la relación que se estableció entre las barriadas y la educación escolar, específicamente, en Lima.

De esta manera, la presente investigación tiene como objetivo explicar en qué medida la educación escolar representó un instrumento de movilidad social ascendente para los pobladores de las barriadas de Lima durante el gobierno de Odría (1948-1956). Para ello, busca conocer cómo estaba organizado el sistema educativo escolar en la capital a mediados del siglo XX, cuáles eran sus principales problemas y cuál fue la propuesta que se manejó durante el Ochenio; respecto a los pobladores de barriadas, nos interesa conocer sus características principales, así como sus expectativas e intereses educativos y el rol que desempeñó el Estado en estos espacios a través del Ministerio de Educación Pública. Finalmente, buscamos conocer cómo se reflejaron en los medios escritos, y los debates académicos y políticos, el problema de la educación en las barriadas.

Nosotros proponemos que la educación fue vista como el medio más confiable y deseado de movilidad social por parte de la gran mayoría de los jefes de familia de las barriadas de Lima, sobre todo por aquellos de origen provinciano, quienes durante su experiencia en la capital sufrieron las consecuencias —tanto en lo económico como en lo social— de una instrucción insuficiente y que, por otra parte, no se condecía con las oportunidades que brindaba la cada vez más moderna capital. Sin embargo, los obstáculos que tuvo que afrontar la población escolar de las barriadas para acceder a una buena educación escolar fueron muy significativos debido a la ya existente saturación escolar en Lima, el racismo y la discriminación, y la necesidad de las familias de atender paralelamente la ausencia de otros servicios básicos. Muchos de estos problemas se debían a la falta de reconocimiento oficial de las barriadas, tema del cual solo se empezó a discutir seriamente a partir de los años sesenta.

Consideramos que los intereses y las expectativas educativas fueron grandes por parte de los pobladores de barriadas y que el gobierno de Odría tuvo un tibio interés para responder a estas. Esto último debido a que desde el Ministerio de Educación Pública no se tomó una postura clara referente a la educación en las barriadas al ser estas un fenómeno relativamente nuevo e indeseable

para los sectores conservadores de la capital. Por ello, si bien la educación representó un medio para ascender socialmente, solo pocos pudieron servirse de ella.

Académicamente la relación entre barriadas y educación escolar durante el gobierno de Odría no se ha abordado de manera particular. Así, encontramos trabajos relacionados o bien con la historia del proceso migratorio y la conformación de las barriadas, o bien con la historia de la educación escolar. El presente estudio busca relacionar ambos temas para llenar este vacío. Por su parte, el estudio de la educación como instrumento de movilidad social a mediados del siglo XX tampoco ha sido muy desarrollado en el Perú como sí se ha hecho en otros países de la región como México y Argentina.¹

Respecto a la historia de la educación durante la primera mitad del siglo XX, esta ha sido abordado desde una perspectiva del pensamiento civilista o indigenista en trabajos que, por ejemplo, han tenido como fuentes los documentos oficiales —planes de estudio, leyes educativas, presupuestos ministeriales, entre otros— y los debates académicos y políticos de la época. Sin embargo, hay un gran silencio respecto a ciertos actores involucrados. Es decir, se habla de las leyes educativas, los planes de estudios y los maestros, pero poco se dice respecto a los estudiantes, sus dificultades extra académicas, sus intereses, o la preocupación y deseos de los padres de familia. Se podría decir que hay una historia de la educación que hace mucho ahínco en el aspecto administrativo.

Entre estos trabajos tenemos el de Contreras (1996) titulado *Maestros, mistis y campesinos en el Perú rural del siglo XX*, en el cual se menciona que durante las primeras décadas del siglo pasado se impulsó desde el gobierno un proyecto civilista educativo con la finalidad de expandir el acceso a las escuelas ante la grave situación de analfabetismo en el país. A partir de los limitados resultados que se obtuvieron, Contreras señala que surgiría en los años cuarenta un proyecto indigenista, el cual apuntaba a revalorar la cultura andina ya que la mayoría de peruanos sin instrucción habitaban en la Sierra, siendo esta la región más poblada del país hasta la década de los sesenta. Mientras que el proyecto civilista buscaba «castellanizar al indio» e inculcarle los

¹ Al respecto se tienen, por ejemplo, el trabajo de Dalle (2016) titulado *Movilidad social desde las clases populares. Un estudio sociológico en el Área Metropolitana de Buenos Aires, 1960-2013*; y el de Campos, Fonseca y Vélez (2015), *El concepto de movilidad social: dimensiones, medidas y estudios en México*.

hábitos occidentales, el proyecto indigenista le brindaría una instrucción en su idioma, aprovechando el medio geográfico para fines educativos.

Antonio Zapata (2013) por su parte, en su trabajo titulado *Militarismos y maestros indigenistas, 1933-1956*, señala el desarrollo jerárquico y vertical que tuvo la educación entre los años treinta y cincuenta, y cómo se buscó reglamentar y organizar la educación desde el recientemente creado Ministerio de Educación Pública. Asimismo, enfatiza que durante estas décadas los debates en torno al tema educativo se dieron, principalmente, en las esferas culturales y universitarias. Sobre este mismo periodo —específicamente durante el gobierno de Odría—, Eduardo Palomino (1993) en su trabajo titulado *Educación peruana: historia, análisis y propuestas*, señala que el gobierno brindó un mayor impulso a la educación secundaria y técnica, dando menos espacio e interés a la educación primaria.

Entre otros trabajos que abordan la educación durante el gobierno de Odría tenemos el del Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IIPE), titulado *Planificación y desarrollo de la educación en el Perú: un análisis de la experiencia del periodo 1948-1985* (1989), en el cual se hace un recuento del desarrollo de la educación considerando los factores económicos, políticos y sociales de cada gobierno. Respecto al Ochenio, menciona que la planificación educativa del gobierno rebasó el campo administrativo, puesto que la planificación como tal no se llegó a institucionalizar en la administración estatal hasta las décadas siguientes. Asimismo, señala los logros alcanzados por el gobierno, sobre todo en las ciudades y en el nivel secundario, y los factores que impidieron que la política educativa del gobierno de Odría —plasmada en el Plan de Educación Nacional, el cual se proyectaba una duración de diez años— sea continuada por el gobierno siguiente. *Education in Peru* (1961) es otro de los trabajos que nos brinda estadísticas educativas y nos explica cómo estaba organizado el sistema educativo escolar y superior durante los años cincuenta. Esta investigación estuvo a cargo de Adela R. Freeburger y Charles C. Hauch, y fue publicada por el Departamento de Salud, Educación y Bienestar de los Estados Unidos.

Sobre el fenómeno de las barriadas hay una gran cantidad de bibliografía. Las fuentes para estos estudios han sido los censos —generales y particulares—, los documentos y resoluciones oficiales, la prensa escrita, las entrevistas, entre otros. Entre ellas tenemos los trabajos de José Matos Mar titulados *Perú. Estado desbordado y sociedad nacional emergente*, publicado en 2012; *Las barriadas de Lima 1957*, publicada en 1966 y cuya segunda edición corresponde a 1977; y su

obra clásica *Desborde popular y crisis del Estado. El nuevo rostro del Perú en la década de 1980*, publicada en 1984 y su tercera edición en 1986. Estos estudios afirman que las barriadas de Lima dieron un nuevo rostro a la capital y que los invasores pasaron a convertirse en ciudadanos a través de los diferentes derechos que fueron ganando progresivamente. Un ejemplo claro es el logro de las viviendas propias y la posterior conversión de las barriadas en zonas urbanizadas. Los migrantes llegaron a Lima por distintos motivos, pero casi todos compartían la ilusión de alcanzar mejores condiciones de vida, ya que modernización y civilización eran sinónimos de ciudad (Zolezzi, 2011).

Un dato interesante para nuestro estudio lo constituye el trabajo de Alberti & Cotler (1972), titulado *Aspectos sociales de la educación rural en el Perú*, en el cual se menciona que quienes migraban a las ciudades eran, generalmente, aquellos que tenían una mayor preparación educativa. Es decir, a mayor grado de instrucción, mayor experiencia migratoria tenía un individuo. Este dato lo confirma el censo de barriadas de 1956, el cual muestra que solo muy pocos pobladores de barriadas de origen provinciano carecían de instrucción, al menos, elemental (Matos, 1977).

La historiografía de este periodo también nos permite conocer que Odría necesitaba una base social de apoyo que legitimara su gobierno, ya que había sido lanzado al poder a través del patrocinio del sector agroexportador y se encontraba enfrentado a agrupaciones políticas apristas y comunistas durante los primeros años del Ochenio. En este contexto, vio en las barriadas un potencial apoyo, por lo cual estableció una relación de clientelismo con estos grupos que se manifestó en las facilidades brindadas para la permanencia de la ocupación de los terrenos invadidos a cambio del referido apoyo a su gobierno. Estos temas han sido abordados en los trabajos de Gonzalo Portocarrero (1986), titulado *De Bustamante a Odría. El fracaso del frente democrático nacional, 1945-1950*, y de David Collier (1978), titulado *Barriadas y élites: de Odría a Velasco*.

Para conocer los mitos y prejuicios que se establecieron en torno a las barriadas de Lima a mediados del siglo XX, es necesario revisar los trabajos del sociólogo estadounidense William Mangin —titulados *Squatter settlements* y *Latin American squatter settlements: a problem and solution*, ambos publicados en 1967—, quien no solo se ocupa de describirlos, sino también de desmitificarlos a la luz de los estudios que realizó durante su estadía en la capital.

Respecto al tema de la educación en las barriadas de Lima durante la década de los cincuenta tenemos los trabajos de Santiago Tácanan, específicamente el titulado *Iglesia y educación. Historia de los colegios Presentación de María y Jesús Obrero de Comas* (2018), en el cual se nos brindan algunos alcances sobre la organización de las primeras barriadas de Lima Norte respecto a la construcción y sostenimiento de sus locales escolares a fines de los años cincuenta. Entre las actividades que se desarrollaron se encontraban la realización de faenas, las contribuciones económicas periódicas, las labores de vigilancia, entre otros. Ello da cuenta de cómo se mantuvieron los mismos mecanismos utilizados por las barriadas surgidas en los años anteriores.

La tesis de licenciatura del educador y lingüista Javier Badillo Bramón (1961) es otro de los pocos trabajos que incide en el tema de la educación en las barriadas de Lima durante la segunda mitad de la década de los cincuenta e inicios de los sesenta. En su trabajo titulado *Las barriadas y sus problemas en la educación*, Badillo señala —con datos recabados de una de las escuelas en las que trabajó en los años previos— que los padres de familia del entonces distrito de Fray Martín de Porres deseaban que sus hijos continuaran con sus estudios secundarios una vez terminado sus estudios de educación primaria; asimismo, evidencia las preferencias que tenían los alumnos por cierto tipo de carreras, casi todas desligadas de las ocupaciones de sus padres. Desde su formación como educador, el autor se centra principalmente en exponer los problemas pedagógicos que sufría la educación en las barriadas, tales como la situación de pobreza, la mala alimentación de los estudiantes, el grado de analfabetismo de las madres de familia, entre otros.

La valorización de la educación en las primeras barriadas de Lima también es abordada en el libro de Carlos Iván Degregori titulado *Conquistadores de un nuevo mundo*, publicado 1986 y en 2014 como parte de la colección de obras escogidas del referido autor. En el capítulo VII de este trabajo Degregori —tomando como fuentes las entrevistas que realizó a los primeros pobladores de Cruz de Mayo del actual distrito de San Martín de Porres— señala que los migrantes tuvieron en el esfuerzo físico su principal herramienta para abrirse paso en la capital, mientras que para los hijos de estos lo fue la educación. Asimismo, resalta la preferencia de los migrantes costeños por los estudios técnicos y cortos para sus hijos, a diferencia de los migrantes de la Sierra que anhelaban una educación universitaria para su prole.

Para realizar la presente investigación, es necesario definir los dos conceptos centrales que la conducirán. Estos son «Barriadas» y «Educación como instrumento de movilidad social». Uno de los pioneros en abordar el estudio de las barriadas fue sin duda José Matos Mar, quien se ocupó de este tema desde la década de 1950. Al respecto, Matos Mar (1977, p. 75) define a las barriadas de la siguiente manera:

[Las barriadas pueden definirse como] un patrón de establecimiento urbano, con rasgos físicos, sociales y económicos estructurados de manera singular. Estos serían que su constitución se realiza por invasión “espontánea” o concertada de espacios vacíos existentes en la periferia del casco urbano, generalmente de propiedad pública y en menor escala privada; que en ella participan grupos de familias de bajos ingresos económicos, en su mayoría procedentes de las áreas rurales con una cultura “tradicional”, que tienden a organizarse a fin de actuar solidariamente para el logro de un lote y la obtención de servicios básicos y facilidades comunales; y que entran en contacto con dependencias estatales para ser reconocidos como propietarios de sus viviendas, dando lugar así a un estilo de relación sociopolítica que difiere al de otras comunidades de base del país.

David Collier (1978, p. 31) complementa esta definición enfatizando la autoconstrucción de la vivienda y el apoyo —muchas veces solapado— del Estado.

El término “barriada” [hace referencia] a las comunidades residenciales, muchas veces surgidas en forma ilegal, constituidas por familias de bajos ingresos que, en gran parte, han construido personalmente su propia vivienda. En esta definición el obligado epíteto de ilegal se minimiza porque [...] el amplio apoyo estatal para la formación de barriadas, unas veces encubierto y otras manifiesto, hace de la ilegalidad una cuestión bastante compleja.

De esta manera quedan resaltadas las características más importantes de las barriadas de mediados del siglo XX, las cuales constituyen nuestro objeto de investigación. Mientras que por un lado se resalta que estas se encontraban conformadas por personas de bajos ingresos, provenientes en su mayoría de las áreas rurales del país, y su posesión «ilegal» en las áreas de la periferia del casco urbano de la capital; por otro lado también se mencionan aspectos internos como la auto organización para la obtención del reconocimiento de la propiedad y de los servicios básicos, y la autoconstrucción de la vivienda. Respecto a la relación con el Estado, se enfatiza que esta fue ambigua, pues si bien el levantamiento de las barriadas iba en contra del orden y las normas de urbanización establecidas, representaba, por otra parte, una solución —aunque no adecuada ni eficiente— al problema de la vivienda en Lima. El clientelismo político también ha sido otro factor que propició esta ambigua relación. Como se demostrará en la presente investigación, el surgimiento de las barriadas fue consecuencia, entre otras cosas, del centralismo y la ausencia del

Estado en las zonas más desfavorecidas del país, pero también de la permisividad y la falta de planificación técnica del gobierno central y municipal.

Respecto a la movilidad social, esta se define como «la capacidad que tienen las personas ubicadas en estratos bajos de alcanzar estratos altos y viceversa. Estos estratos pueden ser económicos, políticos o laborales» (Barrantes, Morel y Ventura, 2012, p. 14). La movilidad social puede ser vertical u horizontal. En el primer caso, esta implica la modificación del estatus social del individuo, mientras que en el segundo caso el estatus se conserva. Sin embargo, la movilidad social vertical no solo es ascendente, sino que también puede ser descendente.

En la presente investigación utilizaremos el concepto de movilidad vertical y ascendente, en un contexto en el cual los pobladores de barriadas —ubicados en el estrato social más bajo— vieron en la educación un medio para que sus hijos puedan ascender socialmente. Al respecto, la movilidad social intergeneracional se define como el movimiento de individuos o grupos de individuos entre posiciones de clase que conforman la estructura jerárquica de la sociedad en el transcurso de distintas generaciones, generalmente de padres a hijos (Dalle, 2016, p. 72). Campos, Fonseca y Vélez (2015, p. 4) señalan a su vez que la movilidad intergeneracional es «el cambio en la posición con relación al hogar de origen», lo cual incorpora dentro del análisis de este tipo de movilidad a los apoderados o tutores de los menores de edad que van a conformar la siguiente generación.

En el Perú la educación ha sido vista como un instrumento efectivo de movilidad social ascendente durante las últimas décadas y, actualmente, es incuestionable los beneficios que trae un mayor grado de instrucción. Al respecto, Yamada y Castro (2007),² al comparar cifras utilizando las encuestas de hogares de los años 1985 y 2004, encontraron que existe una relación inversa entre el nivel educativo alcanzado por un individuo y la probabilidad de ser pobre monetario. Para el año 2004 un peruano con primaria completa tenía un 51 % de posibilidades de ser monetariamente pobre, mientras que el terminar la secundaria reducía el porcentaje a un 34 %. El protagonismo adquirido por la educación como instrumento de movilidad puede estimarse como consecuencia del proceso de industrialización en el Perú y, en general, en Latinoamérica. Al respecto, Dalle (2016, p. 42) señala lo siguiente:

² Citado en Choque, Quispe y Salazar (2015, p. 12).

Junto con el desarrollo industrial, en la región también se expandieron otras actividades que favorecieron movimientos ascendentes desde las clases populares hacia las clases medias, entre las que se destacan la administración estatal, los servicios públicos de salud y de educación, y un incipiente sector terciario de tipo moderno.

Sin embargo, de acuerdo a varios estudios, si bien la educación logra nivelar el terreno en cuanto a la preparación de los individuos y su posterior obtención de oportunidades, esta no es decisiva por sí misma ya que ciertos factores como la calidad educativa, la falta de oportunidades o el racismo y la discriminación, pueden hacer que la preparación educativa del individuo —sobre todo si esta se circunscribe solo a la educación escolar— resulte insuficiente e improductiva. De esta manera, los problemas propios de la educación en este campo son los siguientes: i) el acceso y ii) la calidad. Así, una sociedad con serios problemas en el acceso y la calidad educativa será una sociedad en donde las brechas sociales se mantengan con más firmeza (Campos, Fonseca y Vélez, 2015, p. 6).

En nuestra investigación consideraremos el análisis del primero de estos factores ya que el acceso a la educación ha sido uno de los puntos pendientes más reclamados al Estado durante el siglo anterior, y si bien se realizaron grandes esfuerzos para reducir la brecha educativa, los resultados que se alcanzaron no fueron los más alentadores. El análisis de la calidad educativa resulta un tanto más complejo debido a que no fue un tema muy discutido durante la época —como si lo fue en décadas posteriores—; sin embargo, daremos cuenta de la debida o no atención estatal a través de la dotación de los instrumentos escolares, la preparación de los maestros, la idoneidad de los planteles, entre otros.

Como conceptos complementarios utilizaremos el de «Educación como motor de prosperidad», planteado por Daron Acemoglu y James A. Robinson en su obra *¿Por qué fracasan los países? Los orígenes del poder, la prosperidad y la pobreza* (2012). En este trabajo los autores mencionan que una de las condiciones para que los países prosperen es que estos mismos puedan garantizar a su población el desarrollo óptimo de sus capacidades a través de la educación. En ese sentido, los países pobres muestran un bajo nivel educativo puesto que sus instituciones económicas y políticas no logran, respectivamente, incentivar a los padres a educar a sus hijos ni persuadir al gobierno de potenciar la obra educativa. Antes de las migraciones de mediados del siglo XX, muchos peruanos se veían obligados a desempeñar tareas relacionadas con el campo; en ese sentido, la educación que podían recibir no les brindaba mayores oportunidades ni incentivos.

Con las migraciones el abanico de posibilidades se amplió, puesto que en la ciudad los oficios eran diversos y las oportunidades de educación mayores. Así, los hijos de los pobladores de barriadas de los años cincuenta empezaron a mostrar su preferencia por carreras u ocupaciones que antes habían estado negadas para sus antecesores.

Otros de los conceptos complementarios que utilizaremos son el de «Estado de alta/baja capacidad» y «Democratización/desdemocratización», planteados por Charles Tilly en su libro *Democracia* (2010). Sobre el primer concepto, Tilly (2010, p. 48) señala que la capacidad del Estado «significa la medida en que las intervenciones de los agentes estatales sobre los recursos, actividades y conexiones interpersonales no estatales alteran las distribuciones existentes de dichos recursos, actividades y conexiones interpersonales, así como las relaciones entre tales distribuciones». De esta manera, en un régimen de alta capacidad estas alteraciones son significativas; mientras que en uno de baja capacidad, estas no lo son. En cuanto al segundo concepto, menciona que un régimen es democrático cuando en las relaciones políticas entre Estado y ciudadano se evidencian consultas mutuamente vinculantes, amplias, iguales y protegidas. De esta manera, la democratización es definida como «el movimiento neto hacia una consulta más mutuamente vinculante, más protegida, más igual y más amplia» (Tilly, 2010, p. 45). La desdemocratización, en contraparte, significa el movimiento neto hacia una consulta con características opuestas. Estos conceptos nos ayudarán a conocer el contexto del régimen de Odría y nos permitirán explicar el accionar del Estado en el campo educativo.

Las fuentes documentales utilizadas para realizar la presente investigación han sido recopiladas en los siguientes fondos: Biblioteca Central de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos (UNMSM), su hemeroteca y biblioteca; el Congreso de la República del Perú (CRP), su biblioteca y archivo; la Biblioteca Nacional del Perú (BNP), su hemeroteca y fondo antiguo; el Archivo General de la Nación (AGN), en la sección republicana; y la Biblioteca de la Municipalidad Metropolitana de Lima (MML). En estos fondos se han consultado documentos oficiales como memorias de ministros, diarios de debates, estadísticas y planes educativos, mapas oficiales, leyes y decretos, entre otros; asimismo, se ha tenido acceso a revistas pedagógicas y diarios de la época, en las cuales se plasman los debates académicos y políticos en torno al papel de la educación y la visión acerca del fenómeno de las barriadas.

En el primer capítulo de nuestra investigación nos ocuparemos del contexto educativo durante fines de los años cuarenta e inicios de los cincuenta. Abordaremos los problemas que encontró la Junta Militar de Gobierno de 1948 durante su arribo al poder, enfocándonos en la educación primaria, así como las soluciones que se presentaron. Para un mejor estudio de la política educativa del gobierno de Odría, repasaremos los discursos y escritos de su principal ministro de educación, el coronel Juan Mendoza Rodríguez. Finalmente, analizaremos los dos primeros capítulos del Plan de Educación Nacional de 1950, los cuales llevan por título, respectivamente, Necesidad y orientación del Plan de Educación Nacional y Plan de Educación Primaria.

En el segundo capítulo nos enfocamos en las barriadas de los años cincuenta y sus pobladores, resaltando las principales características de estos últimos tales como su procedencia, nivel de instrucción, ocupación y organización interna. En el caso de los pobladores de barriadas de origen migrante, nos ocupamos también de las motivaciones que tuvieron estos para venir a la capital. También señalamos la relación que mantuvieron con el gobierno de Odría y la relación de clientelismo que conformaron. Asimismo, resaltamos los mitos y prejuicios que se tejieron alrededor de estos nuevos espacios. Finalmente brindamos algunos datos sobre la población en edad escolar de las barriadas y resaltamos la alta valoración que tuvo la educación al interior de estas.

En el tercer y último capítulo, abordamos la visión de los padres de familia de las barriadas respecto a la educación, y exponemos las acciones que realizaron con la finalidad de educar a sus hijos en medio de una Lima urgida de planteles escolares. Mostramos cómo se dio la creación de escuelas en las barriadas, las limitaciones que tuvieron estos locales escolares, y el rol que desempeñó el Estado a través del Ministerio de Educación Pública. Complementando ello, señalamos cómo fue el desarrollo del Plan de Educación Nacional de 1950 y las limitaciones que tuvo este dispositivo para aliviar la carencia de escuelas en la capital. De esta forma, brindamos una visión amplia sobre la educación en las barriadas, siendo, por un lado, motivada por los pobladores, y por el otro, implementada sin mayor apoyo o dirección del Estado. Resaltamos la influencia que tuvo en esta situación la visión negativa sobre las barriadas y su convenido uso político, los cuales no solo les imposibilitaron acceder adecuadamente a los servicios educativos, sino también a los de salud, vivienda, transporte, entre otros.

Para finalizar, queremos resaltar que muchas de las escuelas de las barriadas que surgieron durante la segunda mitad del siglo XX siguieron los mismos patrones —y afrontaron los mismos problemas— que las barriadas que tratamos en la presente investigación. Ciertas deficiencias que aquejan a la educación escolar de hoy en día son, lamentablemente, viejos conocidos en la historia nacional. De allí la importancia de contar con un enfoque histórico al momento de buscar soluciones y mejoras en este campo. Por otro lado, la población escolar actual de Lima comparte ciertas características con la población escolar de las barriadas de mediados del siglo pasado. Por ejemplo, generalmente son hijos de padres de origen provinciano, se ven regularmente presionados por cursar estudios universitarios, están influenciados tanto por la cultura andina como por la occidental, y se enfrentan a un sistema educativo defectuoso, el cual exige un buen respaldo económico para garantizar una adecuada educación. Pese a todo ello, la educación sigue siendo considerada por los padres de familia como el mejor medio para lograr el bienestar y desarrollo de los hijos, y a pesar de que esta ha alcanzado una mayor cobertura, los grandes sacrificios se siguen realizando.

CAPÍTULO I

EL CONTEXTO EDUCATIVO PERUANO A MEDIADOS DEL SIGLO XX Y LA PROPUESTA DEL GOBIERNO DE ODRÍA EN EDUCACIÓN PRIMARIA

La educación escolar, tal como la conocemos hoy en día, no siempre ha sido la misma a lo largo de la vida republicana del país. A puertas del bicentenario, tanto en el Perú como en el resto de países latinoamericanos, la educación sigue jugando un papel central tanto para el desarrollo cultural y material de los países de esta región, pero a su vez, continúa aquejada de viejos problemas que no han logrado resolverse a lo largo de dos siglos debido a las soluciones inadecuadas e insuficientes que pretendieron aplicarse.

Como veremos a continuación, la educación escolar fue durante mucho tiempo un privilegio al cual accedían solo ciertos sectores de la sociedad, algo que si bien se cuestionaba en el discurso solo cambió de manera significativa a lo largo del siglo XX. Con los procesos de urbanización e industrialización, el ensanchamiento de las clases medias, la aparición de los partidos políticos de masas, entre otros, la educación tomó cada vez mayor importancia en el país; sin embargo, su debida expansión se vio obstaculizada por la falta de recursos —tanto económicos como de personal— y excesos de reformas, así como por la resistencia de ciertas autoridades locales y el tardío establecimiento de un ministerio que pudiera dirigirla de manera técnica e independiente. Asimismo, la educación peruana no siempre tuvo los mismos objetivos. Mientras que durante las primeras décadas de la vida Republicana se le atribuía la tarea de integrar a la nación, para mediados del siglo XX esta fue vista como el principal medio para formar ciudadanos no solamente patriotas, sino también trabajadores y virtuosos.

Es en este contexto que entra en escena la política educativa de Odría, la cual tuvo que hacer frente a un número de problemas que no habían logrado resolverse durante las décadas anteriores, como la permanencia de un elevado grado de analfabetismo al interior del país, la alta deserción escolar, la limitación de los recursos, entre otros. El Perú, y sobre todo la Lima, que recibieron a Odría se caracterizaron por los intensos movimientos migratorios que empezaban a darse del campo a la ciudad desde inicios de los años cuarenta —lo cual consolidó a los sectores populares urbanos como un fuerte grupo de presión social—, así como por la expansión de las antiguas industrias como las textiles y las del cemento, y el aparecimiento de otras nuevas como

la siderúrgica (Cardó et al., 1989, pp. 27-28). Asimismo, el mayor crecimiento vegetativo de la población registrado a mediados del siglo XX —debido a los avances médicos de la época— hizo que el régimen se enfrentara a una cada vez mayor población en edad escolar.³ Por otra parte, el carácter populista y autoritario del gobierno le permitió realizar un fuerte gasto social en infraestructura educativa, previa focalización del campo de acción y de acuerdo a las necesidades que este considerara prioritarias.

En el presente capítulo, pues, pasaremos a explicar con mayor detalle el contexto educativo durante el gobierno de Odría, señalando los problemas que encontró el régimen militar a su llegada al poder. A través de diversos documentos como leyes, memorias y discursos de ministros, mensajes presidenciales, y sobre todo, el Plan de Educación Nacional, elaborado por el Ministerio de Educación Pública en 1950; pasaremos a explicar cuáles fueron las características principales de la política educativa de Odría y qué soluciones propuso para lograr aliviar los problemas que afectaban a la educación escolar a mediados del siglo XX. Como nuestro estudio se enfoca en la educación en las barriadas de Lima —en donde la existencia de colegios secundarios fue nula durante el Ochenio por diversos motivos—, pasaremos a centrarnos en las acciones que el gobierno determinó para la educación primaria.

1.1 Breve reseña histórica de la educación escolar en el Perú y Latinoamérica

En las décadas que siguieron a la independencia de España, las nacientes repúblicas latinoamericanas se vieron envueltas en medio del caos debido a la ausencia de un Estado fuerte que reemplazara a la autoridad colonial que durante siglos había administrado la vida social, política y económica de estos nuevos países. Tal como lo señala Ossenbach (1993, p. 3), «desde el inicio del periodo independiente, se debió encarar el fenómeno de la coexistencia de varias sociedades en el interior de un país, y ante tal fragmentación y disgregación socioeconómica el Estado debía [procurar] la dinámica económica, la representación política y el “cemento” ideológico que vincula y reúne fueras centrifugas». No obstante, la figura del Estado recién

³ En palabras de Pedro Roselló, el aumento de la población escolar se debía a la mayor tasa de natalidad que se había registrado en los diferentes países de la región post Segunda Guerra Mundial: «En la mayoría de los informes elevados por los Ministerios de Educación a las Conferencias Internacionales de Instrucción Pública, convocadas conjuntamente por la Unesco y la Oficina Internacional de Educación, se hace hincapié, sobre el aumento de la población escolar. Ello es debido, a menudo, a la mayor natalidad registrada después de la guerra. Influye también el descenso de la mortalidad infantil, consecuencia obligada de la introducción, en territorios cada vez más vastos, de la higiene y la generalización de los progresos médicos» (1951, p. 26).

empezaba a dibujarse y las pugnas entre las élites locales eran interminables; en consecuencia, durante esta etapa el poder político fue ejercido por quienes contaban con una mayor fuerza militar. La educación escolar, que antes había estado al servicio de unos cuantos privilegiados, era llamada ahora para cumplir un rol integrador, puesto que resultaba urgente unificar a los distintos grupos que conformaban las incipientes naciones y que, por otra parte, no se sentían parte de ellas. Debido al clima de inestabilidad, poco se pudo avanzar en este proyecto.

A mediados del siglo XIX se logró cierta estabilidad en la región debido, principalmente, al factor económico. A través de la inversión extranjera y la exportación de productos primarios —como el algodón, el azúcar y los minerales—, muchos países lograron integrar una economía nacional, en la cual la gran mayoría de la población, dedicada a labores relacionadas al campo, ocupó el escaño menos favorecido. Nació así el Estado Oligárquico, el cual basó su poder económico en la extensión del latifundio y la exportación de productos requeridos por el mercado internacional. Lejos de fomentar la creación de industrias locales, las élites que controlaban a estos Estados solo se preocuparon por conservar sus privilegios apoyándose para ello en el poder político. Ossenbach (1993) señala que, a pesar de los hondos desajustes sobre los que se habían erigido los Estados oligárquicos, estos procuraron establecer medidas modernizadoras en sus respectivos países, entre las cuales se encontraba la expansión de la educación.

Después del largo periodo de inestabilidad que siguió a la independencia, a finales del siglo el Estado oligárquico [...] centró su atención y sus recursos en el objetivo de “orden”, siendo el objetivo del “progreso” su natural corolario. Por ello, y a pesar de la reducida base social de participación y apoyo político, los grupos oligárquicos emprendieron medidas sociales modernizadoras, entre las que se cuenta el desarrollo y fomento de los sistemas de instrucción pública nacionales. (p. 6)

Reimers (2002), por su parte, concibe el desarrollo de la educación en Latinoamérica a partir de la lucha entre un proyecto conservador y otro progresista, los cuales tenían propósitos opuestos. Menciona que durante el siglo XIX emergieron dos ideas centrales en el campo educativo, las cuales fueron las bases de los resultados que se alcanzarían en el siglo XX. La primera de ellas giraba en torno a eliminar el dominio de la Iglesia en la dirección de la instrucción. La segunda tenía que ver con el acceso a la educación primaria garantizada por el Estado. «Esta idea llegó para quedarse, y encontró su camino en las nuevas leyes de educación y [...] Constituciones de las nuevas repúblicas. Mientras las naciones independientes se consolidaban durante el siglo XIX, la ambición de una política que proveyera de educación primaria universal

ganó aceptación a lo largo de América Latina» (Reimers, 2002, p. 21). Cabe precisar que, según el mismo autor, desde mediados del siglo XIX «las diferencias principales entre conservadores y progresistas radican en la definición de quién debe ser educado, y del periodo que dure el financiamiento para la educación obligatoria, así como en la definición de quién debe tener acceso a otros niveles y modalidades educativas y con qué propósito» (p. 17).

Para el caso peruano, podemos señalar que el *boom* del Guano (1845-1866) propició una estabilidad económica y política anhelada por décadas, la cual permitió realizar un esfuerzo real para desarrollar un aparato educativo. Al respecto, Arroyo (2015, p. 87) menciona que —impulsado por los ingresos de la exportación del guano, entre otros productos básicos— la expansión del sector público se tradujo en más fondos para la educación. En este contexto, los gobiernos locales, bajo la supervisión del gobierno central, administraron las escuelas municipales. Posteriormente, con el declive de la principal fuente de ingresos del gobierno central, se inició un proceso de descentralización, en la cual la instrucción pasó a ser dirigida por los municipios a partir de 1873. Con la Guerra del Pacífico (1879-1884) la capacidad del Estado se tornó aún más crítica, por lo que la descentralización resultaba más que necesaria. La tradicional idea de integrar a la nación a través de la educación alcanzó vital importancia durante los años que siguieron a la guerra, ya que una de las razones que se le adjudicaba a la derrota era la desintegración del país. En este sentido, la introducción de los ejercicios físicos y militares se concretaron al interior de las aulas; a los alumnos no solo se les inculcaría el amor hacia la patria, sino también el deseo de defenderla (Espinoza, 2013, pp. 71-72).

Es necesario resaltar en este contexto la promulgación de la Ley electoral de 1896, con la cual la relación entre ciudadanía y educación se volvió indisoluble, puesto que hasta 1980 los analfabetos fueron excluidos de participar en las elecciones de sus autoridades políticas (Casalino, 2019). Así pues, el limitado acceso a la educación que tenía la gran mayoría de la población peruana, fue de la mano de un restringido acceso a la ciudadanía.

Al igual que en el Perú, muchos países latinoamericanos recién pudieron desarrollar, a fines del siglo XIX, los sistemas educativos plasmados en sus primeras constituciones debido a la inestabilidad política, económica y social que atravesaron durante buena parte del referido siglo. La misión de la educación continuaba vigente: integrar a la nación y legitimar los nuevos Estados; sin embargo, poco fue lo que se pudo lograr respecto al acoplamiento de los grupos indígenas. Por

su parte, si bien los nuevos Estados asumieron el protagonismo en la conducción de la educación, la Iglesia mantuvo aún una fuerte influencia sobre ella. Al no representar una amenaza para los Estados oligárquicos e, incluso, compartir ciertos intereses, la convivencia entre Iglesia y Estado resultó pacífica. Quienes sí empezaron a flexibilizar el sistema oligárquico fueron las clases medias, que tenían acceso al derecho de la ciudadanía y que empezaron a crecer durante este periodo. Fueron ellos, precisamente, los más favorecidos con la expansión educativa de este tiempo (Ossenbach, 1993, pp. 11-12). Para inicios del siglo XX, la mayoría de los países latinoamericanos reconocerían en sus respectivas constituciones el derecho a la educación.

En el Perú, el siglo XX inició con una gradual recuperación de la economía nacional y una progresiva centralización administrativa y fiscal, la cual se reflejó también en el campo educativo. En 1905, con la Ley N° 162, Ley de reforma de la instrucción elemental, la instrucción primaria volvió a estar en manos del gobierno central, y la instrucción primaria elemental fue considerada como gratuita y obligatoria. Un censo con fines educativos, realizado en 1902, demostró que solo el 29 % de la población nacional en edad escolar recibía instrucción pública, y que solo el 23 % de ellos sabía leer y escribir (Contreras, 1996, p. 8). En base a estos datos, el gobierno central retomó la conducción de la educación, dando así por terminado el corto periodo de descentralización. Si bien algunos autores señalan que la descentralización fue un fracaso debido a que los municipios no contaban con un personal adecuado para la administración de la instrucción ni con suficientes recursos (Loayza y Recio, 2005, p. 238), en palabras de Arroyo (2015), la descentralización educativa que se dio en el país se vio afectada por los intereses locales, los cuales evitaron una provisión más adecuada de la instrucción.

This is a textbook case of decentralisation gone wrong. The decentralization movement attempted to confer legitimacy on local authorities. Yet, it resulted in conflicts for local control that eroded the potential benefits of such a movement. The competing groups fought over influence for personal (or family) economic and political gains. When the elites did not value education, they would not allocate funds to support it, leading to suboptimal educational outcomes, in particular in districts with a high concentration of the economic minority. (p. 104)

Si bien el analfabetismo y la falta de acceso a las escuelas era un problema nacional, las cifras daban cuenta de que esta situación alcanzaba su punto más crítico en las zonas rurales. Durante las décadas siguientes, se emprendieron grandes esfuerzos para construir nuevos locales escolares, formar a un mayor número de maestros y adquirir materiales educativos. El gobierno

central también buscó llevar los hábitos occidentales —en economía y salud— a los pueblos andinos, así como alfabetizarlos al español. Al respecto, cabe señalar que a inicios del siglo XX la visión del indio por parte de la élite había variado, lo cual permitió que los discursos a favor de la instrucción indígena se concretaran y tradujeran en una práctica estatal. Según Loayza y Recio (2005, p. 239), «si bien a fines del siglo XIX [...] el indio era considerado como una raza degenerada y sin futuro, a inicios del siglo XX [...] las elites abrazaron la idea de que el indio podía regenerarse e integrarse en su proyecto modernizador a través de la educación, la higiene y el deporte». Contreras (1996, p. 5) menciona que alguno de los productos concretos de este «proyecto civilista de la educación» fueron la fundación de la Escuela Normal de Varones en 1905, el establecimiento de la gratuidad y obligatoriedad de la enseñanza primaria elemental,⁴ así como el gran aumento que se registró en los recursos destinados al Ministerio de Justicia, Culto, Instrucción y Beneficencia, los cuales llegaron a incrementarse hasta en ocho veces durante las primeras dos décadas del siglo XX.

En el periodo conocido como el Oncenio (1919-1929), Leguía continuó con el proyecto civilista de la educación, pero a un ritmo menguado. Siguiendo a Contreras (1996, p. 20), este gobierno estancó de cierta manera el referido proyecto al haber destinado mayores esfuerzos y recursos a la construcción de grandes obras públicas ajenas a la educación. Por otra parte, en este periodo se promulgó la Constitución de 1920, la primera del siglo XX en el Perú, la cual reafirmó la gratuidad y obligatoriedad de la instrucción primaria elemental a partir de los seis años de edad; no obstante, en su artículo 53 también estableció que habría, por lo menos, «una escuela de enseñanza primaria elemental para varones y otra para mujeres en cada distrito, y una escuela de segundo grado para cada sexo en las capitales de provincia», lo cual no brindaba mayores garantías para un adecuado acceso a la educación para toda la población en edad escolar.

Pese a los grandes esfuerzos que se venían haciendo desde inicios del siglo XX para extender la instrucción primaria, es recién en 1935 que se da la creación de un Ministerio de Educación Pública, lo cual muestra los límites sobre los que había estado marchando el proyecto civilista. La creación del referido ministerio había sido solicitada ya por algunos políticos durante

⁴ Si bien hubo un consenso general sobre la gratuidad de la enseñanza primaria desde inicios del siglo pasado, no sucedió lo mismo con el tema de la obligatoriedad. Durante los debates que se dieron en el Congreso previo a la promulgación de la Constitución Política de 1933, algunos parlamentarios señalaron que en muchas familias de escasos recursos los hijos colaboraban con los ingresos para el hogar, por lo que obligarlos a ir a las escuelas sería condenarlos al hambre (Congreso Constituyente de 1931, p. 3513).

los años previos;⁵ sin embargo, es recién durante el segundo gobierno de Benavides (1933-1939) —a través de un proyecto de Ley enviado por el Ejecutivo al Congreso— que la propuesta de independizar el ramo de Instrucción del Ministerio de Justicia, Instrucción y Culto logra concretarse. Asimismo, debemos mencionar que, previamente, con la Constitución de 1933 se extendió la gratuidad y obligatoriedad de la educación primaria en todos sus grados, mientras que se estableció la tendencia a la gratuidad de la enseñanza secundaria y superior. Por otra parte, la referida Constitución, en su artículo 73, precisaba que «habrá por lo menos una escuela en todo lugar cuya población escolar sea de treinta alumnos». A parte de resaltar el impulso que se le dio a la educación técnica,⁶ es necesario mencionar el apoyo que se estableció para el sostenimiento de escuelas para niños retardados o anormales (artículo 78), y la obligación por parte de los propietarios y empresas de sostener las escuelas que funcionaran en sus respectivos centros industriales, agrícolas o mineros (artículo 74). Todo esto da cuenta de los cambios económicos y sociales que venía experimentando el Perú durante las primeras décadas del siglo XX; asimismo, muestra los nuevos retos a los que se tuvo que enfrentar la educación nacional, puesto que ahora esta debía llegar a todos los niños del país, «sin excluir a nadie, ni a los párvulos ni a los mentalmente deficientes» (Roselló, 1951 p. 30).⁷

En comparación con la carta magna anterior, la Constitución Política de 1933 estableció mayores y mejores prerrogativas para ampliar el acceso a la educación a todo el territorio nacional; sin embargo, el desafío aún era grande debido a la extensa y diseminada población indígena que aún se encontraba al margen de las escuelas. En 1932, durante los debates correspondientes al

⁵ El 07 de mayo de 1932 el ministro de Fomento y Obras Públicas, Sr. Elías Lozada Benavente, presentó ante el Congreso un proyecto de Ley para dividir el referido ministerio, y señalaba como una de las nuevas carteras a la de Educación. El 05 de setiembre de 1932, durante los debates del capítulo de Instrucción para la Constitución de 1933, la comisión en minoría, encabezada por el Sr. Feijóo Reyna, recomendó la creación de un ministerio de Educación para mejorar la administración de la instrucción a nivel nacional. El 07 de setiembre de 1934, el Sr. Abelardo Solís presentó un proyecto para dividir en 9 los ministerios, entre ellos se encontraba el de Educación; sin embargo, su propuesta no llegó a ser debatida.

⁶ En el artículo 76 de la Constitución de 1933 se establece que «en cada departamento habrá por lo menos una escuela de orientación industrial»; mientras que en el artículo 77 se dispone que el Estado fomentará la enseñanza técnica de los obreros.

⁷ De acuerdo a Roselló, la gratuidad y obligatoriedad de la primaria supuso nuevos retos en el campo educativo puesto que ello involucró la introducción en las aulas de miles de niños para aprender abstracciones que rebasaban sus necesidades inmediatas; en consecuencia, «la aportación de la psicología moderna a la elaboración de las nuevas técnicas metodológicas, técnicas experimentales antes de ser lanzadas en un medio tan reactivo como el de las escuelas de párvulos y de niños anormales, ha dado a la nueva didáctica una marcha científica, de que forzosamente carecían los procedimientos anteriores» (1951, p. 30).

capítulo constitucional sobre educación, el Sr. Salazar, representante de Ancash, acusaba el enorme descuido que se había producido respecto al problema de la educación indígena.

Como se sabe, la población del Perú es, aproximadamente, de cinco millones de pobladores, y digo aproximadamente, porque no hay datos estadísticos precisos. Pues bien, de estos cinco millones de pobladores, un millón y medio está en las ciudades, en los pequeños centros urbanos; los otros tres millones y medio, que son los pobladores indígenas, están en las Punas, en las Sábanas verdes de los campos, en las quebradas y en los valles. Sin embargo, las Escuelas en el Perú están divididas en forma opuesta a esta realidad; a penas un diez por ciento de ellas están en los campos; casi todas las escuelas están en las ciudades. De tal manera que se ha desatendido total y absolutamente en el país el problema de la Educación Indígena [...]. (Congreso Constituyente de 1931, p. 3562)

Durante estos debates también se cuestionó la influencia que aún ejercía la iglesia católica respecto a la dirección de ciertos colegios y la formación de maestros; asimismo, se criticó que la instrucción media estuviera condicionada al ingreso económico de las familias, así como que continuara brindando una formación academicista en vez de «preparar para la vida». Al respecto, el constitucionalista Feijóo Reyna señalaba lo siguiente: «En el Perú necesitamos fomentar las industrias y para ello nuestras escuelas y colegios deben proporcionar al educando el sentido de producción»; mientras que Víctor Andrés Belaunde criticaba la orientación intelectualista de la instrucción pública y señalaba que «lo que nosotros necesitamos es dar a los alumnos desde la instrucción primaria una aptitud económica» (Congreso Constituyente de 1931, pp. 3508 y 3515).

Otro de los temas fuertemente debatidos fue el de la escuela única. Ante las limitaciones que tenían las familias pobres del país para brindar una adecuada instrucción a sus hijos —debido, por ejemplo, a la escasez de planteles escolares o al alto monto de las pensiones—, algunos representantes abogaron en favor de que el gobierno monopolizara la enseñanza, permitiendo solo el funcionamiento de escuelas privadas cuando se haya construido escuelas públicas en número suficiente o cuando el Estado no pueda darse abasto para sostenerlas.⁸ En contraparte, otros representantes, como el mismo Belaunde, señalaban que los limitados recursos destinados a la

⁸ Ver el proyecto presentado por la Comisión de Constitución en Minoría, encabezada por el Sr. Feijóo Reyna, respecto al capítulo constitucional relativo a la Instrucción. Para respaldar esta propuesta, el referido proyecto también establecía que «las rentas destinadas al sostenimiento de la instrucción pública son intangibles; y su monto en ningún caso será inferior a la suma de los recursos destinados a la instrucción no sería inferior al total de la suma presupuestal asignada a los ramos de Guerra, Marina, Aviación y Gobierno» (Congreso Constituyente de 1931, pp. 3497-3503).

instrucción pública imposibilitaban que el gobierno pudiera prescindir del apoyo que habían venido prestando las instituciones particulares.

Vamos a poner un caso: hay 45 mil alumnos en Lima; 15 mil alumnos reciben instrucción en las escuelas libres. Estableciendo la escuela única ¿cuál sería la situación? Sabemos que tenemos una cifra ridícula para el ramo de instrucción pública y que si se aumentara la debíamos dedicar a la instrucción primaria indígena, para esos reformatorios escolares y para esos vestuarios escolares [...]. Qué haríamos entonces ante esa necesidad y ante esa urgencia. ¿Dedicar esos dineros que pertenecen precisamente al proletariado a sostener el lujo de la escuela única asumiendo la instrucción de 15 mil alumnos, que probablemente serían 50 mil en toda la República? (Congreso Constituyente de 1931, p. 3517)

Durante los años treinta el panorama de la educación no era alentador. A pesar de no contar con cifras oficiales, ya se percibía que poco se había avanzado en cuanto a la educación indígena. El Estado no había logrado crear escuelas en número suficiente, por lo que alquilaba viviendas que servían de locales escolares para las clases más humildes (Congreso Constituyente de 1931, p. 3522). La enseñanza pública continuaba siendo teórica y restringida a las clases más acomodadas debido a la no gratuidad de la instrucción media, lo cual contribuía a la deserción escolar, incluso, desde la primaria. La iglesia seguía ejerciendo una fuerte influencia sobre la educación debido al número de escuelas privadas que administraba y en las cuales se educaban los hijos de las clases más acomodadas del país. Por su parte, el magisterio se veía afectado por los vaivenes políticos y no se contaba aún con un escalafón que permitiera que los maestros sean promovidos por sus méritos docentes. Para atender mejor a estos problemas, se argumentaba que era necesario —entre otras cosas— independizar el ramo de Instrucción del Ministerio de Justicia, Instrucción y Culto, sobre lo cual hubo cierto consenso; sin embargo, esta propuesta no se concretaría sino hasta octubre de 1935.

Con el Censo Nacional de Población de 1940, realizado durante el primer gobierno de Manuel Prado y Ugarteche, se conocieron los decepcionantes resultados del proyecto civilista de la educación. En cifras, la población escolar que recibía instrucción pública pasó de ser de un 29 %, en 1902, a un 35 % en 1940. Cifras muy alejadas de las que esperaban registrar las autoridades por todo el esfuerzo e inversión realizados. Entre las razones que se esgrimieron para explicar el fracaso se encontraban el aumento de la población o el estanco que significó el segundo gobierno de Leguía (1919-1930), así como la resistencia del gamonalismo serrano (Contreras,

1996, p. 20).⁹ Los datos más preocupantes, nuevamente, se registraron en los departamentos de la sierra. Mientras que en el departamento de Lima el porcentaje de niños con instrucción subió de un 50 % a un 77 % entre 1902 y 1940, en Ayacucho, Áncash y Apurímac el crecimiento fue insignificante. Puno y Huancavelica, incluso, experimentaron un retroceso. Cusco, por su parte, mantuvo el mismo porcentaje que hace cuatro décadas. «En conjunto, los diez departamentos serranos tenían un promedio de 24 por ciento de niños con instrucción en 1940, muy poco mejor que el 21 por ciento de 1902 y bastante lejos del promedio de 49 por ciento de los departamentos de la costa, que [a inicios del siglo] tuvieron 37 por ciento» (Contreras, 1996, pp. 19-20).

A partir de la década de los cuarenta se levantó otro proyecto educativo, también de alcance nacional: el proyecto Indigenista. Este tuvo entre sus principales figuras a Luis E. Valcárcel y José María Arguedas. Otra vez el problema era el mismo: la educación del indio; ya que el censo de 1940 había demostrado que en las zonas rurales el acceso a la educación se encontraba mucho más restringido que en las zonas urbanas. Entre sus propuestas estuvieron: la alfabetización del indio en su propia lengua, la adaptación de la educación al medio geográfico y la revalorización de los valores propios andinos. Y, nuevamente, uno de los indicadores que demostró que este proyecto fue estructurado y de alcance nacional, fue el aumento del presupuesto destinado para el recientemente creado Ministerio de Educación Pública (Contreras, 1996, p. 24).¹⁰ Es necesario resaltar en este punto que, durante los años de 1933 y 1956, la élite necesitó de los militares para poder gobernar, «por ello, las políticas públicas educativas pretendieron alcanzar la modernidad en forma jerárquica y vertical» (Zapata, 2013, p. 1).

En respuesta inmediata a los datos brindados por el censo de 1940, en 1941 se promulgó la Ley N° 9359, Ley Orgánica de Educación Pública, con la que se establecieron los principios que sustentaban la educación nacional —peruanidad, patriotismo, moralidad y catolicismo—, se impulsó la educación técnica y se revaloró la función docente. De acuerdo a Cardó et al. (1989, p. 31), la importancia de la referida ley radicó en que «constituyó el marco organizativo en el que

⁹ Otra posible razón que explicaría los resultados era, según Contreras, la posibilidad de que las estadísticas educativas anteriores hayan sido erradas o tergiversadas. Al respecto, cabe señalar que antes del censo de 1940 los datos sobre la educación en el país eran elaborados por las autoridades del ramo (Contreras, 1996, pp. 19-20).

¹⁰ Siguiendo a Contreras, en 1936 el presupuesto del recientemente creado Ministerio de Educación Pública fue de 15.7 millones; mientras que en 1946 y 1949 este se incrementó, respectivamente, a 101.7 y 195.1 millones. En 1936 el presupuesto destinado para la educación pública representó el 10.1 % del presupuesto general; mientras que en 1946 ascendió al 16.5 % y en 1949 al 17.1 %. A finales de la década de los cincuenta, el presupuesto educativo representó la quinta parte del gasto total (Contreras, 1996, p. 24).

se inspiraron las corrientes modernizadoras de la época con preeminencia de la pedagogía como ciencia y técnica educativa. Asimismo, se reconocía la responsabilidad fundamental del Estado en la educación nacional y se organizaba la prestación de los servicios educativos a cargo del Ministerio de Educación Pública, creado como Ministerio independiente en 1935». Zapata (2013), por su parte, destaca que la referida ley permitió la creación de las escuelas pre-vocacionales urbanas y rurales, las cuales acercarían a los alumnos de primaria a los trabajos agrícolas y artesanales; sin embargo, estas no llegaron a implementarse de manera masiva por temas económicos. Respecto a los maestros, señala que la norma establecía una serie de beneficios como el montepío y la jubilación, las cuales «hacían posible valorizar la carrera magisterial y dotarla de incentivos que permitieran crear una élite comprometida con la acción gubernamental» (p. 20). Otro punto que resalta, fue la creación del Consejo Nacional de Educación, el cual estaría conformado por expertos independientes y serviría de organismo consultor del ministerio.¹¹

Entre 1945 y 1947, durante el gobierno de José Luis Bustamante y Rivero, y tras una larga ausencia de gobiernos elegidos democráticamente, Jorge Basadre y Luis E. Valcárcel fueron puestos al frente del Ministerio de Educación Pública. Ambos tuvieron como objetivo profesionalizar la función pública al interior del ministerio y reducir la politización al interior del ramo. Basadre se mostró partidario de la educación técnica debido al gran crecimiento demográfico y la acelerada industrialización que se daban tanto en la región como en el país; mientras que Valcárcel centró sus esfuerzos en la escuela rural (Zapata, 2013, pp. 30-31), logrando establecer los Núcleos Escolares Campesinos que perduraron durante el gobierno de Odría. No obstante, ambos ministros se verían afectados en su labor por las pugnas políticas que se daban al interior del ministerio, las cuales eran una muestra de la desintegración progresiva de la coalición que había consagrado a Bustamante como presidente. Al respecto, Luis E. Valcárcel (1981, p. 344) señala lo siguiente respecto a su paso por el Ministerio de Educación Pública entre los años de 1945 y 1947:

Mi gestión en la cartera de Educación no fue sencilla. Los apristas aspiraban a copar el Ministerio, apropiándose de la mayor cantidad posible de puestos públicos. Luego de la crisis ministerial del año 1946, a raíz de la cual entró como Primer Ministro Julio Ernesto Portugal, las dificultades se hicieron mayores, sobre todo por la lucha entre apristas y no

¹¹ Las disposiciones correspondientes al Consejo Nacional de Educación se encuentran suscritas en el capítulo IV del Título I de la referida Ley Orgánica de Educación Pública. Este organismo tendría un papel central en la elaboración del Plan de Educación Nacional de 1950.

apristas dentro del gobierno. Ambos sectores acosaban al régimen con sus peticiones y el Ministerio de Educación era de los más solicitados por el gran número de plazas de maestros que debía cubrirse. De manera que me veía en continuos conflictos entre lo que pedía un aprista y otro representante, que siendo también del gobierno no era militante de ese partido. Inclusive entre los mismos apristas se daba el caso de un diputado que pedía un nombramiento para cierta persona a determinada escuela y luego el senador del mismo lugar señalaba otro nombre. Estas dificultades menudas hicieron bastante desagradable el ejercicio de la función ministerial.

De esta manera, pues, los principales retos educativos en el Perú a fines de los años cuarenta podían dividirse en dos grandes campos. Por un lado, se tenía que atender a la numerosa población rural en edad escolar que aún se encontraba al margen de las aulas, lo cual involucraba la preparación de un mayor número de maestros y una fuerte inversión de medios económicos debido a la extensión de esta región y la diseminación de la población. En este sentido, la permanencia de los Núcleos Escolares Campesinos y el apoyo de las comunidades para el levantamiento de escuelas resultaban esenciales. Por otro lado, se encontraba el tema de la tecnificación de la educación, la cual representaba todo un desafío debido a lo costoso que resultaba equipar a los planteles, tanto urbanos como rurales, y capacitar a maestros para que puedan impartir este tipo de enseñanza. Estos objetivos tuvieron que convivir con los tradicionales problemas escolares como la falta de planteles y maestros adecuados, la escasez de los medios económicos, la deserción escolar y la politización de la educación.

Los cambios sociales y económicos que se dieron en el país a mediados del siglo XX, en efecto, también se experimentaron en los países de la región. Así pues, Ossenbach (1993, p. 13) señala que, en algunos países, «con los procesos de industrialización y diversificación de la economía [...] la educación fue adquiriendo [...] mayor importancia por su contribución a la formación de la fuerza de trabajo». Asimismo, destaca el cambio que experimentaron los Estados latinoamericanos a partir de los años cincuenta, pues estos se convirtieron en los sujetos del desarrollo económico y social.

En las décadas de los años 50 a 70 los Estados latinoamericanos adoptaron de forma muy generalizada y amparados por organismos como la CEPAL (Comisión Económica para América Latina, de las Naciones Unidas) desarrollista, que hacía del Estado el sujeto del desarrollo económico y social. Mediante una estrategia de planificación, este enfoque desarrollista fomentó el intervencionismo estatal a falta de una burguesía nacional, considerando como ejes básicos el desarrollo económico y la democracia política. Dentro de esta nueva concepción de la política, las decisiones educativas fueron entendidas como

decisiones de inversión de capital (teoría del capital humano). Ello trajo consigo un creciente interés por la extensión de la educación [...].

Esta nueva concepción del Estado, claramente intervencionista, le abocó a incursionar en muchas actividades empresariales y a crecer de manera muy considerable en los últimos cuarenta años. El Estado se convirtió en un importante empleador y sus presupuestos se dedicaron en un alto porcentaje al pago de burocracia [...]. (Ossenbach, 1993, p. 13)

Por su parte, Reimers (2002, p. 13) señala que durante esta etapa hubo un consenso en los países latinoamericanos respecto a la universalización de la primaria cuando esta dejó de ser importante para la movilidad económica y social; asimismo, menciona que se dio una segmentación en las escuelas puesto que los hijos de las clases altas estudiaban, generalmente, en planteles que restringían el ingreso de otros grupos sociales. Por otra parte, resalta también las dos ideas que se desarrollaron a mediados del siglo XX y que marcarían el camino de la educación durante las décadas siguientes:

Dos poderosas ideas, provenientes del campo de la economía, proveerían la fundamentación intelectual y el marco de referencia para apoyar esta expansión [educativa]. Una de estas ideas consistía en que el desarrollo podía ser planificado. La segunda fue el descubrimiento del capital humano como un factor que explicaba la recuperación económica de Europa después de la Segunda Guerra. El campo de la cooperación internacional para el desarrollo surgió como una arena importante durante la guerra fría. Las agencias para el desarrollo multilaterales y bilaterales comenzaron a apoyar, con dinero y ayuda técnica, el desarrollo económico de sus aliados. (Reimers, 2002, p. 41)

1.1.1 La educación en Lima a mediados del siglo XX

En el caso de la educación primaria pública en el departamento de Lima, podemos señalar que durante la primera mitad del siglo XX se experimentó un creciente aumento de la población escolar, puesto que —como se muestra en el siguiente cuadro— entre los años de 1920-1933, 1933-1943, y 1943-1953; el número de estudiantes matriculados se incrementó, respectivamente, en 43,266, 39,686, y 51,201 alumnos. Si dividimos cada una de estas cifras entre el número de años que abarca, tenemos que anualmente la cantidad de estudiantes aumentó, aproximadamente, en 3,300, 3,900 y 5,100 por cada uno de los tres periodos mencionados.

Tabla N° 01

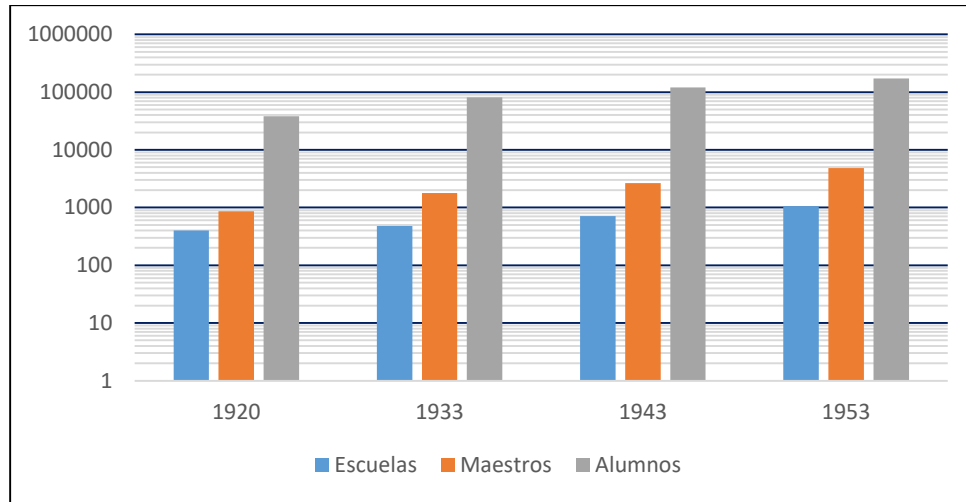
Número de escuelas, maestros y alumnos de educación primaria (pública) en el departamento de Lima

Años	Escuelas	Maestros	Alumnos
1902	<i>sin datos</i>	<i>sin datos</i>	24,066
1920	402	866	38,115
1933	480	1,779	81,381
1943	710	2,644	121,067
1953	1,060	4,844	172,268

Fuente: Contreras (1996, pp. 39-40).

Gráfico N° 01

Crecimiento del número de escuelas, maestros y alumnos de educación primaria (pública) en el departamento de Lima, entre los años de 1920 y 1953.



Fuente: Elaboración del autor a partir de los datos de Contreras (1996, pp. 39-40).

Algunos factores que explican este crecimiento —aparte del incremento vegetativo de la población y las mejoras en los sistemas de salud ya mencionados— son, precisamente, las acciones y políticas que se dieron durante estas décadas en favor de la educación y las migraciones que se dieron sobre la capital. Así, debemos recordar que con la Constitución de 1920 se reafirmó la gratuidad y obligatoriedad de la educación primaria en sus grados elementales; mientras que con la Constitución de 1933 estas se extendieron a todos sus grados. El aumento de estudiantes en estos años responde, pues, al papel activo que tomó el Estado para extender el acceso a la educación y al campo fértil que representaba el departamento de Lima. Por su parte, las migraciones que se dieron sobre la capital durante las primeras décadas del siglo XX, pero sobre todo las que tuvieron lugar en los años cuarenta, explican también el crecimiento del número de matriculados en los planteles primarios a mediados del siglo pasado.

En el caso del número de maestros y escuelas primarias públicas,¹² se puede apreciar que en 1920 por cada escuela habían dos maestros, mientras que en 1933 esta relación se elevó a casi cuatro maestros por escuela y se mantuvo así en 1943; en 1953 el número de maestros por escuela se elevó ligeramente a —en términos matemáticos— 4.5. Estos datos deben ser tomados con cautela puesto que existe la posibilidad de que cierto número de maestros haya desempeñado labores en más de un plantel; asimismo, tal como lo señala Badillo (1961, p. 175), debemos considerar que, sobre todo en las ciudades, algunos maestros solían dedicarse, exclusivamente, a actividades burocráticas. Si relacionamos el número de maestros en relación al número de estudiantes, tenemos que en 1953 cada maestro impartía clases a un promedio de 35 estudiantes, mientras que en las décadas anteriores el promedio era de 45 alumnos por maestro. Aquí también debemos considerar las advertencias mencionadas en el párrafo anterior; aunque sin olvidar que nos encontramos trabajando sobre cifras concernientes a la población matriculada en las escuelas públicas —es decir, no abarcamos al total de la población en edad escolar—, y que en Lima, en comparación con otros departamentos del país, la atención sobre la educación era, generalmente, aceptable.

Respecto a las escuelas particulares, tal como lo señala Espinoza (2013, p. 27), debemos mencionar que su presencia ha sido notoria en la ciudad capital, puesto que durante el siglo XIX abarcaron a un número mayor de estudiantes en comparación de las escuelas públicas, siendo solo igualadas por estas últimas en población escolar durante las primeras décadas del siglo XX. Mientras que en 1915 había un promedio de 10,000 alumnos matriculados en este tipo de escuelas, para 1932 se calculaba en 15,000 el número de sus estudiantes, representando ello la tercera parte del total de la población escolar de la ciudad de Lima (Congreso Constituyente de 1931, p. 3517). La escuela particular, pues, ayudaba a sostener la educación primaria en la capital, aunque debido a su carácter religioso y al monto de sus pensiones llegó a ser criticada como ya lo mencionamos en los debates previos a la Constitución de 1933. A mediados del siglo XX, algo que caracteriza a las escuelas particulares es su presencia en los espacios más populosos de la ciudad de Lima, incluyendo las barriadas.

¹² Damos por hecho que los datos citados líneas arriba abarcan tanto a las escuelas primarias de primer grado, que podían ser unidocentes, como a las de segundo grado.

A diferencia de otros sectores del país, la educación en Lima durante la primera mitad del siglo XX se vio favorecida por la considerable cantidad de escuelas particulares que albergaba, así como por el número de planteles fiscales que se habían construido. La presencia regular de maestros respondía a que un buen número de centros de formación pedagógica se concentraban en la capital —como institutos pedagógicos, escuelas normales y facultades de Educación—. A pesar de ello, en la ciudad de Lima no toda la población en edad escolar recibía instrucción. Según el Censo Nacional de Población de 1940, aproximadamente, un 15 % de la población en edad escolar de la capital —es decir, unos 15,000 niños y adolescentes— se encontraba al margen de las aulas (Ministerio de Hacienda y Comercio, 1940, p. 63); mientras que para 1949, esta cifra había ascendido a más de 30,000 menores de edad (Mendoza, 1950, p. 59).¹³ En las últimas secciones del presente capítulo, abordaremos con más detalles los temas referentes al número de matrículas en la capital, la deserción escolar, entre otros, los cuales hemos creído conveniente tratar más adelante para contextualizar mejor la propuesta educativa del gobierno de Odría.

1.1.2 El problema de la educación nacional en el ámbito profesional

A parte de los problemas del restringido acceso a la educación y las limitadas rentas, existían otros problemas en el ámbito educativo que eran discutidos por intelectuales y políticos de la época. Jorge Basadre, quien ejerció el cargo de Ministro de Educación por un breve tiempo en 1945, criticó que el sector educativo fuera un ente muy empírico y estuviera sometido a los vaivenes políticos (Zapata, 2013, p. 29). Otro de los problemas que resaltó fue el de la falta de profesionalización del magisterio. Al respecto, Díaz Suarez (2011, p. 162) menciona que «en 1949 existían 19,532 maestros de los cuales el 53 % carecían de títulos». En efecto, como un favor por parte de políticos, muchos allegados a personajes vinculados con el poder eran puestos en los cargos del ministerio en desmedro de una eficaz administración educativa.

El problema de la dualidad del Perú fue abordado por Julio Chiriboga y Gustavo Pons Muzzo (Zapata, 2014, pp. 40-41). Ambos admitían que en el Perú existían dos tipos de sociedades. La primera, muy similar a la europea; la segunda, muy retrasada en términos de civilización,

¹³ De acuerdo a las estadísticas usadas en la época, la población en edad escolar representaba entre el 20 y 25 % de la población total, por lo que esta cantidad de la población era la que, idealmente, debía estar matriculada en los planteles escolares. Para fines de los años cuarenta se calculaba en 780,438 habitantes el número total de la población, estando solo matriculada unos 120,696 niños y adolescentes, es decir, solo un 15.46 % de la población total (Mendoza, 1950, p. 59).

conformadas por las extensos pueblos que aun vivían con las más tradicionales reglas comunales. Ellos veían en la educación el vehículo para la unificación nacional.

Para Emilio Barrantes y Carlos Cueto Fernandini, catedráticos de la Facultad de Educación de San Marcos, el problema de la educación a mediados del siglo XX eran las excesivas leyes y reformas educativas. Para Cueto el problema de la educación obedecía a varias causas, pero una de ellas era la fiebre de reformas en educación, provocada por el afán de ganar posiciones políticas coyunturales sin considerar que no se debía modificar el funcionamiento institucional, a menos que realmente sea necesario (Zapata. 2013, p. 44).

Otros problemas que se resaltaban eran los referentes a la falta de investigación en el campo educativo y el despotismo administrativo. Para el catedrático sanmarquino Roberto Koch (1955, pp. 3-4), la ausencia en el Perú de una investigación de la realidad nacional con fines educativos había restringido el éxito de los planes y programas desarrollados a partir de los años treinta. En sus palabras, los funcionarios del ramo realizaban visitas a diferentes puntos del país con la finalidad de informarse, mas no de investigar, por lo que las políticas que elaboraban tenían como base una información superficial. Respecto al despotismo administrativo, mencionaba que la ausencia de una coordinación entre autoridades educativas, representantes del magisterio, especialistas del tema, entre otros, limitaba el desarrollo que podía alcanzar la educación nacional.

Ha sido y es costumbre en el país, derivada del despotismo administrativo, que sea la Legislación Escolar el único factor influyente, con exclusividad, en el proceso educativo nacional. En otros países influyen poderosamente los ideales nacionales de todos los entendidos, la cultura general y profesional del magisterio, la bibliografía general y pedagógica, incluso el debate público permanente en torno a los problemas en sus últimos desarrollos, abierto por la prensa, y la revista especializada. (p. 10)

En pleno Ochenio, el referido autor criticaba que el gobierno no realizara una autocrítica de su labor en el campo educativo ni promoviera el debate con otros sectores académicos y sociales. «El resultado de este clima excesivamente autoritario, es la pobreza de la producción bibliográfica pedagógica y su mala calidad, salvo contadas excepciones. Y lo peor de todo, la absoluta carencia de auto-crítica nacional y la consagración resultante del desatino, el interés y el despotismo personales» (Koch, 1955, p. 10). En los párrafos siguientes abordaremos con mayor detalle el carácter autoritario sobre el que se erigió, y desarrolló, el gobierno de Odría.

1.2 La Junta Militar de Gobierno y las características generales del gobierno de Odría

El 27 de octubre de 1948, la Junta Militar de Gobierno, encabezada por el general Manuel A. Odría, derrocó al gobierno del presidente José Luis Bustamante. La crisis política y económica que se vivía en el país —adjudicada principalmente al partido aprista y a la tolerancia del gobierno de Bustamante— motivó al sector exportador de la oligarquía nacional a patrocinar el golpe para acabar con la inestabilidad y ciertas políticas económicas contrarias a sus intereses. Sin embargo, lejos de representar un gobierno sumiso a los intereses del sector agroexportador, o uno representativo de las instituciones militares, el Ochenio «fue un gobierno manejado por el mismo Odría, sobre una base muy personalista» (Collier, 1978, pp. 70-71).

Desde un inicio, Odría buscó ganarse una imagen independiente, puesto que era de público conocimiento que había llegado al poder gracias al apoyo de sus patrocinadores. El deseo de perpetuarse en el mando lo llevó a calcular sus movimientos como jefe de la Junta Militar de Gobierno; en ese sentido, no aplicó ciertas reformas económicas al ritmo que esperaban sus favorecedores para evitar ganarse el rechazo del pueblo (Portocarrero, 1986).¹⁴ Es importante destacar aquí que, a mediados del siglo XX, «los sectores populares urbanos llegaron a tener una fuerza de presión importante [...] por la masiva migración del campo hacia la ciudad y la aparición de sindicatos y organizaciones populares, hechos que se produjeron desde 1940. En estas circunstancias [...] la estabilidad del gobierno pasaba por satisfacer ciertas urgencias de los sectores populares urbanos» (Zegarra, 2001, p. 193). Odría, en efecto, priorizó la permanencia —y luego la estabilidad— de su incipiente gobierno desde su arribo al poder. Como muestra de ello podemos señalar la feroz persecución que se dio en contra de sus adversarios políticos y las turbias acciones que realizó con la finalidad de asegurarse el cargo presidencial en las elecciones de 1950 en donde, finalmente, participó como candidato único (Cobas, 2013, pp. 249-250).¹⁵

Como lo señala Zegarra (2001), si bien en un inicio fueron los agroexportadores el grupo de poder que más presionó al gobierno para la implementación de políticas económicas favorables

¹⁴ La liberación de los mercados, por ejemplo, resultaba beneficiosa para el sector agroexportador, pero no así para algunas empresas industriales, puesto que ello implicaba el ingreso de productos extranjeros que —por su mayor calidad— desplazarían a los productos de la industria local cuya comercialización se encontraban protegida por el gobierno (Zegarra, 2001, p. 183).

¹⁵ Entre estas acciones se encontraban el nombramiento de potenciales competidores a cargos públicos —como, por ejemplo, embajadores en otros países—, el impedimento de inscripción de nuevas candidaturas en el Jurado Nacional de Elecciones —sobre el cual la Junta Militar de Gobierno tuvo una fuerte injerencia— y las campañas de desacreditación (Cobas, 2013, pp. 249-250).

a sus intereses, pronto Odría se daría cuenta de que seguir esa agenda pondría en riesgo la estabilidad de su gobierno, por lo que una vez elegido presidente constitucional, realizó una serie de obras con la finalidad de contentar a las clases populares, lo que le valdría el alejamiento del sector agroexportador.

[...] en los primeros años del gobierno de Odría, las reglas de juego fueron formuladas sin tener en cuenta los deseos de los sectores populares, quienes, como en casi toda la historia republicana, fueron marginados de la toma de decisiones. El gobierno, los agroexportadores y algunos capitalistas extranjeros siguieron manteniendo a los trabajadores, urbanos y rurales, al margen del debate económico.

Sin embargo, con el transcurso de los meses, Odría se daría cuenta de que en el escenario político de 1950 ya no era posible mantener a los sectores populares urbanos al margen de la formulación de las políticas económicas. De hecho, la creciente presión popular urbana fue un factor importante que explica por qué el gobierno de Odría no satisfizo todos los deseos de los agroexportadores y emprendió una política fiscal populista, con el fin de tranquilizar a los sectores laborales urbanos, quienes tenían capacidad de reacción, pese a la represión política del gobierno. (p. 194)

Así pues, Zegarra (2001, p. 192) concluye que el sector agroexportador, primero, y los sectores populares urbanos, después, fueron los grupos de presión a los que Odría buscó complacer a través de las reformas políticas y el gasto fiscal, lo cual terminó llevando al país a una inestabilidad política y económica, sobre todo, a partir del término de la Guerra de Corea —que tanto había beneficiado a las exportaciones nacionales— en 1953. Para lograr penetrar en los sectores urbanos, Odría manejó un discurso antiaprista debido al arraigo con el que contaba el denominado Partido del Pueblo en las clases populares. De acuerdo a Candela, Contreras y Lossio (2017, pp. 34-35), el discurso odriísta tuvo las siguientes tres características: i) establecía como causas del caos y la crisis heredadas del gobierno anterior a las luchas partidarias, mientras que se presentaba al gobierno como aliado de las causas populares; ii) asociaba al aprismo con la violencia a fin de justificar las medidas represivas y la falta de libertades, asimismo, presentaba al pueblo como una víctima de las erradas políticas que se habían implementado y que habían llevado al deterioro del nivel de vida, lo cual justificaba también el asistencialismo del nuevo régimen; y iii) predicaba el bienestar de la sociedad, con especial énfasis en las clases medias y sectores obreros. «Es decir, no solo un discurso anti de enfrentamiento a los enemigos que generaban violencia, sino también propositivo, de otorgar beneficios concretos y reales que logran incorporar demandas populares, remarcando la presencia y el rol activo del Estado [...]» (p. 35). De acuerdo a Cardó et al. (1989, p. 29), «en realidad, lo que se buscaba era neutralizar las

reivindicaciones políticas y sociales de un sector de la sociedad por la asimilación de una parte de los nuevos sectores medios emergentes, mediante relaciones de clientela».

La crisis en la que recayó el gobierno de Odría durante sus últimos años no solo se debió a motivos económicos, sino también políticos. De acuerdo a Poulsen (2016, pp. 167-168), los factores que evidenciaron el desgaste del Ochenio fueron los constantes reclamos que se empezaron a suscitar para derogar la infame Ley de Seguridad Interior —con el cual Odría había puesto fuera del escenario político a sus opositores—; la expulsión del país del líder aprista Víctor Raúl Haya de la Torre en 1954, el cual había estado asilado en la embajada Colombia desde 1948 y a quien la Corte Internacional de Justicia de La Haya había exculpado; y el intento de golpe de uno de los más fieles colaboradores del régimen durante sus primeros años, el general Zenón Noriega, en agosto de 1954. Estos hechos evidenciaron una crisis de representatividad y demostraron la permanencia del carácter autoritario del gobierno de Odría a pesar de su discurso democrático. «Si bien en un inicio las posibilidades para reelegirse o para preparar una sucesión concertada estaban abiertas, era improbable que en 1954 [Odría] pensara continuar en carrera, dada la crisis política que experimentaba el régimen» (p. 172).

En el contexto internacional, el Ochenio se desarrolló durante los primeros años de la Guerra Fría. Como la gran cantidad de países latinoamericanos, el gobierno de Odría se plegó al bloque capitalista, encabezado por los Estados Unidos, país al que conoció a inicio de los cuarenta debido a su alto rango militar (Cobas, 2013, p. 251). Odría procuró establecer buenas relaciones con los Estados Unidos a fin de beneficiarse del apoyo técnico-económico e inversiones norteamericanas; sin embargo, ello también le confirió ciertas responsabilidades, tal como lo señala Poulsen a continuación:

En la década de 1950, la impronta de la ONU y de la OEA, que marcó el discurso político, coadyuvó a alcanzar logros en el derecho internacional y sus lineamientos de igualdad de los seres humanos presionaron a las diversas naciones adscritas a cumplirlas. En este contexto, Odría se mostró ante los EE. UU. como líder de estas instituciones, como el aliado que combatiría con firmeza el peligro de la infiltración comunista que atentaba contra la libertad y la democracia. Ello le prodigó créditos ante los presidentes Truman y Eisenhower (préstamos a discreción y el aval norteamericano), pero a la vez le generó responsabilidades, como la de promulgar el sufragio femenino para preservar la democracia. (Poulsen, 2016, p. 166)

De esta manera, se distinguen en el gobierno de Odría tres etapas, a nuestro entender, bien marcadas. La primera de ellas corresponde a los años de la Junta Militar de Gobierno (1948-1950), años en los cuales Odría irrumpe en el escenario político con la finalidad de establecer una serie de reformas políticas y, sobre todo, económicas solicitadas por los sectores que lo habían llevado al poder y, al mismo tiempo, perseguir a los opositores de su gobierno con la finalidad de consolidarse en las elecciones presidenciales de 1950. Durante estos años, el discurso antiaprista y anticomunista es más nítido, y se empiezan a tejer las redes de clientelismo con las clases populares. La segunda etapa corresponde a los primeros años del gobierno «constitucional» de Odría (1950-1953), años en los que se experimenta un crecimiento económico a partir del incremento de las exportaciones motivado por la Guerra de Corea; asimismo, dentro de esta etapa se da una fuerte inversión en la ejecución de obras públicas como escuelas, hospitales, viviendas, entre otras. Son, pues, años en los que Odría busca la estabilidad de su gobierno a partir del contentamiento de los sectores urbanos populares. La tercera y última etapa corresponde a los últimos años del Ochenio (1954-1956). En ella se evidencia un desgaste del gobierno y una crisis de representatividad debido a los intentos de golpe de Estado y la crítica, tanto nacional como internacional, del carácter autoritario que aún mantenía el Ejecutivo frente a los líderes y partidos opositores. Debido al gasto fiscal realizado en los años anteriores, la economía entró en recesión, lo cual complicó aún más al gobierno y dejó a Odría sin posibilidades para un eventual intento de reelección.

De esta manera, pues, la dictadura de Odría tuvo un carácter especial. Mientras que por un lado hubo una fuerte persecución a los opositores del régimen; por otro, se dio una fuerte inversión para atender los servicios básicos como salud y educación, los cuales calaron positivamente en buena parte de la población. Son estos hechos e ideas, pues, los que enmarcarían el desarrollo de la política educativa de Odría. Como se verá a continuación, el discurso antiaprista y anticomunista estuvo muy presente en los primeros discursos públicos dados tanto por Odría como por su ministro de educación. Se culpaba a estos grupos de haber entorpecido la labor educativa al haberse aprovechado de los diversos problemas que existían en este sector para ganar adeptos a su causa. La crisis económica de fines de los cuarenta explica la creación de rentas propias para viabilizar la obra educativa, así como el empeño que puso el gobierno para concientizar a la sociedad sobre el problema de la educación nacional a fin de sumar su apoyo. La creación e implementación de un gran número de planteles escolares a partir de 1950 da cuenta del crecimiento económico que

experimentó el país a inicio de los cincuenta; mientras que la asistencia de Odría a la inauguración de estas obras, o las referencias a su persona como el mentor de estos proyectos, consolidaron el carácter clientelista y populista del régimen.¹⁶ La sobredemanda en las matrículas, los sucesivos cambios de ministros y la permanencia de políticas tradicionales para resolver los problemas educativos, muestran, finalmente, la crisis política y la reducción de la capacidad económica del Estado que caracterizaron los últimos años del Ochenio.

1.2.1 La Junta Militar de Gobierno y la educación. El contexto previo al Plan de Educación Nacional de 1950

Para la conformación de la Junta Militar de Gobierno, Odría escogió al entonces coronel Juan Mendoza Rodríguez para dirigir el ramo de Educación Pública. Los tres años que estuvo como director del recientemente inaugurado Colegio Militar Leoncio Prado (1946-1948), y sus otros tantos como maestro en la instrucción militar, lo respaldaban. El buen papel que desempeñó durante los años que duró la Junta (1948-1950) le valió la ratificación del cargo una vez que Odría fue elegido como Presidente Constitucional en las elecciones de 1950. Renunció a fines de 1952 y retomó el puesto en diciembre de 1955. Durante los últimos meses del Ochenio, ocupó también la presidencia del Consejo de Ministros.

Debido a su profesión militar, el coronel Mendoza había conocido innumerables zonas del interior del país, lo cual le brindó una visión más cercana de la diversa realidad nacional. Como director del Leoncio Prado, interactuó con grandes educadores de la época como Julio Chiriboga y Gustavo Pons Muzzo. Previamente, había sido uno de los promotores de la creación del referido colegio militar, el primero del país, el cual impulsó ante la baja aptitud —física e intelectual— que mostraban los postulantes a las Fuerzas Armadas; asimismo, Mendoza preveía grandes beneficios en la convivencia de los estudiantes que más adelante conformarían la élite militar y académica del Perú.¹⁷ Todos estos factores influirían en el diseño de la política educativa del gobierno de Odría.

¹⁶ Estas acciones se replicaron también en el sector de Salud Pública, tal como lo demuestra el trabajo de Candela, Contreras y Lossio (2017, pp. 41-42).

¹⁷ Los estudiantes del Colegio Militar Leoncio Prado, una vez terminado sus estudios, podían optar por seguir la carrera militar o postular a las carreras liberales. En su conferencia sobre Selección de la Juventud Militar, expuesta en el Círculo Militar del Perú de la Plaza San Martín, Mendoza (1942, p. 3) señaló lo siguiente: «La educación nacionalista y de elevado temple moral, de un núcleo importante de jóvenes, en un centro polarizante de las élites de juventud escolar, que aspiran a la carrera militar y a las profesiones liberales, creo que constituirá el primer paso por dar en esta trascendental obra de preparación la unidad espiritual de los futuros elementos representativos de la vida

Una de las primeras acciones que realizó como miembro de la Junta Militar de Gobierno fue elaborar un diagnóstico de la realidad educativa del país para —sobre la base de este— diseñar las soluciones a implementarse. El nuevo ministro se mostró desde un inicio muy interesado en los datos estadísticos y la planificación administrativa.¹⁸ Los preparativos se realizaron durante los primeros meses de su nombramiento y el referido diagnóstico tuvo lugar durante el año escolar de 1949. Los resultados serían plasmados en el Plan de Educación Nacional, el cual fue aprobado en enero de 1950. Antes de desarrollar a fondo el análisis del referido Plan, mencionaremos algunos hechos que tuvieron lugar durante la elaboración del referido documento, y que irían perfilando la política educativa del gobierno.

La crisis en la que se encontraba sumergido el país a fines de 1948, se reflejó también en el ramo dirigido por el coronel Juan Mendoza. Durante su primer mes como ministro se promulgaron los Decretos Ley 10900 y 10904. El primero de ellos declaró fuera de la ley a la Compañía Inmobiliaria del Pueblo —extinguendo su personería jurídica— y adjudicó al Ministerio de Educación Pública el local que ocupaba el Partido del Pueblo en la Av. Alfonso Ugarte de Lima para que funcionara el Colegio Nacional de Varones Hipólito Unanue.¹⁹ Por su parte, el Decreto-Ley N° 10904 adjudicó al Ministerio el material de imprenta consignado a la Empresa Editora La Tribuna, el cual había sido adquirido en Cuba y se encontraba depositado en la Aduana del Callao,²⁰ con la finalidad de destinarlo a la impresión de los textos oficiales de lectura para los planteles primarios.

Es necesario resaltar también que la creación del Fondo de Educación Nacional se dio con prontitud —el 3 de diciembre de 1948—, lo cual sugiere que existió desde un inicio un proyecto destinado a la construcción de planteles escolares a gran escala y de manera sostenida por parte de la Junta Militar de Gobierno. En efecto, la creación de este fondo hizo posible la materialización

del país. Es esta idea la que me he esforzado en destacar en el presente trabajo, basándome en las observaciones que me ha brindado la investigación y la experiencia».

¹⁸ Durante sus primeros años al frente del ministerio, Mendoza reorganizó la Dirección de Escalafón y Estadística y la elevó a la categoría de Dirección. Caso similar sucedió con las direcciones de Material, Secretaría General, Asesoría Jurídica y Educación Física, «en atención a la naturaleza y la importancia de la misión que cumplen» (Mendoza, 1956, p. 30).

¹⁹ De acuerdo al artículo 3 del Decreto-Ley N° 10900, el referido local tenía una extensión de 7,427.27 metros cuadrados y estaba inscrito a nombre de la Compañía Inmobiliaria del Pueblo.

²⁰ La retención de los referidos materiales respondía a las medidas de retención dictadas mientras se determinaba el monto de la reparación que el Partido del Pueblo adeudaba al Estado por los daños al patrimonio durante la rebelión aprista del 3 de octubre de 1948.

de lo que en años anteriores, tal como lo mencionaba el ministro, solo quedaba en declaraciones y buenos deseos. En los considerandos de la norma que creó el Fondo de Educación Nacional, Decreto-Ley N° 10907, se señaló como justificación el gran crecimiento anual de la población escolar, los altos costos que involucraban para el Estado el alquiler de casas habitación para locales escolares, las deficientes condiciones pedagógicas e higiénicas de estos locales, entre otros. No obstante, consideramos que las razones más importantes que tuvo la Junta Militar para la creación del referido fondo fueron las de «enfocar el problema de la educación de la juventud dentro de un plan integral que tenga por finalidad realizar obra de creación de locales escolares, a tono con las necesidades verdaderas de la población escolar de cada región y con las condiciones técnicas que requiere la obra educativa»; y contemplar el problema de los locales escolares «en el cuadro general de unidades escolares inspiradas en las necesidades pedagógicas, en la acción formativa de la voluntad, en la orientación vocacional, en el fomento de la cultura física y en la expansión recreativa» (Decreto-Ley N° 10907, 1948).

En otras palabras, la creación de planteles ya no respondería solamente al número de aulas necesarias para determinada población escolar o a los requerimientos de las autoridades locales, sino que ahora primarían otros factores como la idoneidad de los mismos tanto en su infraestructura como en el tipo de instrucción que impartirían de acuerdo a las necesidades y recursos de cada lugar, la conexión con otros planteles escolares de niveles superiores, entre otros. Con el Fondo de Educación Nacional se logró contar con rentas propias para las construcciones escolares lo cual, sumado al carácter autoritario del gobierno, permitió enfrentar uno de los grandes problemas educativos al cual no se atendía debidamente desde hacía muchos años. El referido Fondo centralizó los ingresos provenientes de las diferentes leyes especiales que se habían creado para la construcción de escuelas en las diferentes provincias del país,²¹ comprendió también el importe consignado anualmente al Ministerio de Educación Pública para las construcciones escolares, y estuvo compuesto, además, por los siguientes recursos: i) 10 % sobre el importe de los boletos de apuesta en las carreras de caballos; ii) estampillas de Educación Nacional de tres centavos para las cartas y tarjetas que circulaban al interior de la República; iii) impuesto adicional del 4 % sobre los premios de todas las loterías en Lima y Callao; y de 6 % sobre los premios de las loterías en

²¹ Estas leyes grababan ciertos productos y actividades comerciales con la finalidad de contar con fondos para crear y sostener planteles escolares en las diferentes provincias del Perú. Luego de ubicar las referidas leyes en el Archivo Digital del Congreso de la República, podemos señalar que entre 1920 y 1946 se habían creado 30 leyes de este tipo.

provincias; y iv) el importe del óbolo voluntario nacional recaudado para las construcciones escolares (Decreto-Ley N° 10907, 1948).

A medida que el Plan de Educación Nacional tomaba forma, la Junta Militar de Gobierno vio la necesidad de incrementar las rentas destinados para el Fondo de Educación Nacional, por lo que dictó las siguientes normas: Decreto-Ley N° 10997 del 1 de abril de 1949, con el cual se modificó el porcentaje del importe del monto total de las apuestas —del 10 al 18 %— que se realizaran en el Hipódromo de San Felipe y se creó, además, «un impuesto de un sol oro sobre cada unidad de la apuesta denominada “Dupleta”» (artículo 2);²² Decreto Supremo del 19 de mayo de 1949, con el cual se mantuvo el impuesto del 10 % sobre los espectáculos públicos en favor de la educación, a excepción de los meses de mayo y diciembre en el que ya venían rigiendo ciertas leyes para favorecer —con el referido impuesto— tanto a las madres de familia como a los niños en razón de las fechas festivas centrales de ambos meses; Decreto-Ley N° 11025 del 27 de mayo de 1949, de corta duración, el cual se creó el timbre especial «Fondo de Educación Nacional», el cual estableció un importe del 5 % sobre el valor de los recibos de derechos de matrícula, pensiones, exámenes, entre otros; así como timbres de un sol y cinco soles, respectivamente, sobre los certificados de estudios escolares primarios y ciertos documentos expedidos por el Ministerio de Educación Pública; Decreto-Ley N° 11166 del 16 de setiembre de 1949, con el cual se incrementó en 1 % la alcabala de enajenación de los predios rústicos y urbanos, se elevó en 30 % la tasa de impuesto de registros de determinadas escrituras públicas, se duplicó «el valor de los timbres que grava los cheques que se giren contra las instituciones de crédito establecidas en la República, o por ellas mismas» (artículo 3), y se suprimió el timbre especial «Fondo de Educación Nacional» en lo referente a los recibos expedidos por los planteles oficiales y particulares; Decreto-Ley N° 11452 del 18 de julio de 1950, con el cual se autorizó al Ministerio de Educación Pública a vender en subasta pública los bienes urbanos y rústicos —que no se encontraran sujetas a condición— que fueron donados o adjudicados a su favor, las cuales se encontraban en una situación de total abandono; los ingresos serían destinados a las construcciones escolares; y Decreto-Ley N° 11833 del 1 de mayo de 1952, con el cual se dispuso que el 8.20 % de los ingresos

²² De la suma total de los importes obtenidos de las apuestas en el Hipódromo San Felipe, el 25 % sería destinado al Estado. A ello se le sumarían los ingresos obtenidos por el impuesto sobre la apuesta denominada «dupleta». El 60 % del monto producido por ambos impuestos sería destinado para el Fondo de Educación Nacional (Decreto-Ley N° 10997, 1949).

obtenidos por la Ley del Timbre Fiscal Único sean destinados a la construcción de escuelas primarias de primer y segundo grado en toda la República.²³

La creación del Fondo de Educación Nacional, como era de esperarse, despertó el recelo al interior de las provincias; sin embargo, desde el ministerio se alegaba que la centralización de los fondos brindaría mejores resultados en comparación con las dispersas leyes especiales que poco habían logrado recaudar y producir (El Comercio, 01-04-1949, p. 9). En 1948 las diferentes leyes especiales, que en total sumaban 38, habían logrado recabar apenas cerca de dos millones de soles oro, cifra que no varió mucho durante los años siguientes. Lo que realmente contribuyó a potenciar los ingresos para las construcciones escolares fueron los otros impuestos que componían el Fondo de Educación Nacional y los que se crearon posteriormente a su favor, en el cual resaltan los correspondientes a las carreras de caballos y los espectáculos públicos, tal como se muestra a continuación:

Tabla N° 02
Rendimiento del Fondo de Educación Nacional entre 1948 y 1950

Impuesto	Año de creación	Rendimiento 1948	Rendimiento 1949	Rendimiento 1950
Leyes especiales	Hasta 1946	1'939,888.29	2'168,754.55	1'211,999.34
Carrera de caballos	1948	360,169.39	5'269,341.38	5'318,757.30
Estampillas de educación	1948	21,269.19	502,999.55	586,200.58
Premios de loterías	1948	76,091.25	1'023,793.38	950,673.61
Timbres de educación	1949	--	360,501.29	275,502.63
Alcabala	1949	--	509,032.92	2'584,312.18
Registro de escrituras	1949	--	374,479.27	1'664,192.87
Timbres de cheques	1949	--	334,314.06	433,577.55
Espectáculos públicos	1949	--	--	4'490,268.56
TOTAL		2'397,418.12	12'240,734.82	17'870,936.35

Fuente: Mendoza (1956, pp. 310-316)

El Fondo de Educación Nacional, pues, permitió al gobierno de Odría contar con los recursos necesarios para levantar una serie de planteles a nivel nacional. El Plan de Educación Nacional, que se venía elaborando todavía en 1949, determinaría los tipos de planteles que se edificarían y el lugar en donde estos se ubicarían. El desarrollo de las actividades económicas que

²³ Respecto a esta última norma, cabe señalar que se emitió cuando Odría ya ejercía el cargo de presidente constitucional, asimismo, que tuvo lugar en un año en el cual la demanda educativa alcanzó un mayor grado, tal como se verá más adelante. Para un desarrollo más detallado de los decretos referidos revisar Mendoza (1956, pp. 306-309).

experimentó el país a partir de 1950 quedó relacionado con la educación nacional debido a los impuestos que se habían creado. De esta manera, por ejemplo, el rendimiento del impuesto establecido al registro de escrituras alcanzó la cifra cumbre de S/o. 954,600.00 en mayo de 1955, mes en el cual «hubo un ingreso de 1 millón doscientos mil soles, como consecuencia de las concesiones petroleras y mineras»; lo mismo puede aducirse en relación al impuesto a la alcabala de enajenación, cuyo rendimiento anual aumentó, sistemáticamente, en un millón de soles oro entre 1950 y 1956 (Mendoza, 1956, pp. 313-314).

Durante su visita a diversos planteles educativos por el cierre del año escolar de 1948, el ministro Mendoza no brindó mayores detalles sobre el programa educativo de la Junta Militar de Gobierno.²⁴ Quien sí se pronunció fue el mismo Odría durante la ceremonia de clausura del año de estudios del Colegio Militar Leoncio Prado, en donde resaltó la importancia que tenía el trabajo en la obra educativa de su gobierno.

Si la inteligencia es la facultad creativa, el carácter la fuerza anímica y los sentimientos la norma del espíritu, el trabajo es el camino de las realizaciones y la fuente de todo progreso. De allí que la orientación metodológica que se da en este Colegio persigue no solo el perfeccionamiento intelectual por la disciplina en el estudio e investigación, la educación espiritual por la formación de la personalidad y la práctica de la moralidad, sino también la iniciación en las actividades del trabajo, que capitaliza el esfuerzo y la creación. Esta trilogía, cultura intelectual, educación moral y trabajo creador, son las bases en que descansa la formación del recto ciudadano que lo conducen hacia su propia superación. (El Comercio, 19-12-1948, p. 3)

En el discurso, Odría tuvo dos objetivos principales en el campo de la educación: extender la educación primaria completa a todos los niños y adolescentes del territorio nacional, y tecnificar la educación para atender e impulsar la industrialización del país; en la práctica, atendió con creces solo a este último propósito. En su mensaje a la nación del 27 de julio de 1949,²⁵ Odría señaló como una de las metas de su gobierno elevar el porcentaje de las matrículas en los planteles primarios —que en aquel año se calculaba en un 11.69 % de la población total— a un 15 %; asimismo, anunció la transformación de las escuelas primarias de segundo grado de hombres y mujeres en escuelas pre-vocacionales, con el fin de acercar a los alumnos a la enseñanza técnica y

²⁴ En aquellos años era tradicional que los ministros de Educación Pública asistieran tanto a la inauguración como a la clausura del año escolar de ciertos planteles escolares. Durante estas visitas los ministros solían dar los discursos de fondo en los cuales señalaban algunos aspectos de las políticas educativas que manejaban.

²⁵ Los mensajes presidenciales que citamos de aquí en adelante han sido tomados del portal web del Congreso de la República: <http://www.congreso.gob.pe/participacion/museo/congreso/mensajes-presidenciales/>

capacitarlos en el ejercicio de alguna habilidad o destreza. Adicionalmente, en su referido mensaje, resaltó la necesidad de tecnificar la educación: «el gobierno da especial importancia a la Educación Técnica, la que ocupará un lugar preferente en las Grandes Unidades Escolares. Continuará con la labor básica de formación de obreros calificados y de técnicos capaces de atender a la creciente demanda de especialistas que el desarrollo industrial del país reclama»; mientras que en su mensaje presidencial del 28 de julio de 1951 señaló lo siguiente: «La Educación Técnica en nuestro país es primordial, ya que la carencia de personas especializadas se deja sentir cada día más; por eso mi Gobierno ha prestado todo el apoyo posible para su desarrollo».

Conjuntamente con la educación técnica, se impartirían la educación industrial, comercial y agropecuaria al interior de un buen número de planteles secundarios y Grandes Unidades Escolares. Cabe recordar aquí que la educación primaria técnica, así como la secundaria técnica, no representaban una novedad, puesto que la Ley Orgánica de Educación Pública de 1941 ya las había constituido, respectivamente, en sus artículos 188 y 197.²⁶ Lo que sucedió con Odría fue que estas pudieron expandirse gracias al respaldo económico con el que contó su gobierno para construir planteles adecuados para este tipo de enseñanza y equiparlos debidamente.

No fue sino hasta el inicio del año escolar de 1949 que el ministro Juan Mendoza brindaría, a través de una emisión radial,²⁷ un panorama general de la política educativa del gobierno, con la cual —en sus propias palabras— la Junta Militar contaba al momento de tomar el poder. A través de esta alocución podemos notar el clima de austeridad y antiaprismo que por aquellos años acompañaba la labor del ministerio. El discurso estuvo dividido en diez puntos, los cuales pasamos a resumir a continuación sirviéndonos de algunos extractos.²⁸

1) Crear una inquietud permanente por la obra de la educación nacional. El ministro empezó su discurso haciendo un llamado al país para que se interesara por el estado crítico de la educación nacional, sus causas y consecuencias: «Necesitamos formar conciencia cívica por la obra educativa y espíritu de cooperación y ayuda al Colegio. Este deber incumbe a todos los

²⁶ Cabe resaltar aquí que, de acuerdo al artículo 186 de la referida ley, se estableció que «los alumnos egresados de los establecimientos oficiales de educación técnica [serían] preferidos por el Estado en los trabajos que éste realice y en los empleos concernientes a su especialidad» (Ley N° 9359, 1941).

²⁷ Con esta audición, el ministro inauguraba la Hora de la Educación Nacional, programa radial a cargo de los Colegios Nacionales e Industriales, los cuales se difundían semanalmente —los días jueves y viernes— a través de las estaciones de Radio Nacional. (Mendoza, 1950, p. 32)

²⁸ Este discurso fue emitido la noche del 31 de marzo de 1949, y fue publicado al día siguiente en las páginas 04 y 09 del diario El Comercio.

peruanos, de toda condición social; a maestros y alumnos, a las autoridades de educación y a los padres de familia; al Gobierno y a la sociedad entera» (El Comercio, 01-04-1949, p. 4).

En palabras del ministro, la existencia de un desinterés colectivo respecto al estado de la educación nacional se debía a los siguientes factores: i) en cuanto a los padres de buena posición económica, señalaba que estos —presumiendo que a mayor pensión, mejor educación— habían enviado a sus hijos a colegios particulares, dando por hecho que ya no tenían por qué preocuparse en lo que a la educación de la juventud concernía; ii) Sobre los padres de condiciones modestas, mencionaba que estos habían actuado de forma similar, enviando a sus hijos a los planteles del Estado y desentendiéndose del problema; iii) un tercer factor lo constituía, según el ministro, la demagogia aprista, a quien acusaba de por años haber estado «halagando al pueblo con la gratuidad de la enseñanza y organizando a la sombra de ella, la lucha de clases, desde las escuelas, colegios, universidades nacionales y las llamadas universidades populares, explotando en unos casos la buena fe y en otros la ignorancia del pueblo» (El Comercio, 01-04-1949, p. 4).

Una de las razones que esgrimió el ministro para fomentar el interés por la obra educativa, fue que un pueblo no podía desarrollarse sobre la miseria e ignorancia de la mayoría de sus habitantes. Agregaba que esta premisa había sido entendida por otros países, los cuales ahora se encontraban en pleno desarrollo. Los años críticos de finales de la década de los cuarenta y la gran tarea que involucraba resolver el problema educativo, hacía necesario que el Estado tuviera que establecer puentes con los padres de familia y la comunidad en general, ya que con sus limitados recursos no podía hacer mucho. A través de la donación de terrenos, la facilitación del transporte, los trabajos comunales, los patronatos escolares, entre otros, la sociedad había venido involucrándose en la tarea educativa. Ahora el ministro hacía un llamado para reavivar este apoyo.

2) Consolidar la autoridad y el prestigio del maestro. En este punto, el ministro denunció nuevamente a la «demagogia aprista» por haber distorsionado la labor del maestro y la escuela. Todo ello bajo la excesiva tolerancia del gobierno anterior. Frente a ello, señaló que la Junta Militar de Gobierno había tomado la decisión de «depurar gradualmente las filas del magisterio, eliminando a todos aquellos elementos que no han sabido mantener una conducta digna en el ejercicio de la labor docente» (El Comercio, 01-04-1949, p. 4). Para la Junta era necesario

enaltecer la labor del maestro.²⁹ En este punto se quería hacer ver al mismo como un militar o un sacerdote, los cuales no se deben a ningún partido político, sino a la nación. Se consideraba que el maestro no solo tenía una función de transmisión de cultura y disciplina frente al estudiante, sino que también era el encargado de su formación moral y cívica. Por ello resultaba importante separar del magisterio a los docentes que no se alineaban con estas premisas.

3) Exaltar el sentimiento patriótico y nacionalista. Continuando con su discurso, el ministro señaló que cuidar a la escuela y al colegio de las malas influencias —sobre todo apristas— resultaba una actitud defensiva, la cual debía complementarse con una ofensiva, la cual la vendría a constituir este tercer punto. «Entendiendo que educar es mantener la pureza de la juventud y robustecer y encauzar sus energías espirituales y materiales, asumiremos la responsabilidad de que esas energías tengan el temple suficiente para servir a la colectividad, para servir [a] los intereses permanentes del país» (El Comercio, 01-04-1949, p. 4). Cuando en el primer punto el ministro expresaba su deseo de que el país se interesara en las causas y consecuencias del estado de la educación, lo hacía porque consideraba que el Apra se aprovechaba de este desinterés por los problemas nacionales para fomentar la lucha de clases. En este afán de terminar con las divisiones creadas por los apristas, y por razones económicas y de orden social, se dispuso la utilización de un solo tipo de uniforme escolar en todos los colegios de varones.³⁰ «De esta manera se evitará distinguos sociales que fomentan la vanidad, y que son odiosos en la juventud y se dará una solución sencilla y práctica a los padres de familia evitándoles gastos en vestidos costosos» (El Comercio, 01-04-1949, p. 4), argumentaba el ministro.

4) Afirmar el principio del esfuerzo personal. A pesar de su aspiración modernizante, el ministro consideraba que en la raza latina no se había desarrollado el gusto por realizar las tareas ni la perseverancia en el esfuerzo. Esta preferencia por el menor esfuerzo, señalaba, partía desde la escuela, por ello era necesario crear el hábito de hacer y producir a través de la práctica de la escritura, la redacción, los ejercicios de aplicación y la resolución de problemas «que a la vez que entrenan en la labor material y disciplinan la voluntad en la acción, dan más flexibilidad, más lógica y más sentido objetivo del conocimiento y de la cultura» (El Comercio, 01-04-1949, p. 4).

²⁹ En este sentido, la Junta Militar de Gobierno reglamentó el Decreto-Ley N° 11192, dado el 11 de octubre de 1949, mediante el cual se creó las Palmas Magisteriales del Perú «con el propósito de premiar y estimular a quienes desempeñan con altura y patriotismo su función educadora». (Mendoza, 1950, p. 33)

³⁰ El uniforme escolar reglamentario fue establecido a través de la Resolución Suprema 422 del 22 de marzo de 1949, y fue de uso obligatorio en los colegios de varones nacionales y particulares.

Con la introducción de estas prácticas en la enseñanza, la Junta esperaba terminar no solo con los «maestros-conferencistas», sino también con los «alumnos-espectadores».

5) Perfeccionar la organización escolar y las técnicas pedagógicas. En este punto el ministro criticó el accionar de varios docentes, principalmente de nivel secundario, quienes se habían convertido en «profesores-turistas» debido a que se comprometían laboralmente en varios colegios con el objetivo de mejorar sus ingresos, lo cual les impedía establecer un lazo fuerte y estable con sus estudiantes.³¹ «Un plan de estudios inflado con horas de estudio especialmente pagadas y distribuidas arbitrariamente y un maestro acostumbrado a comprometerse en varios colegios y que, por lo mismo está siempre de prisa e ignora al educando, han sido el lastre funesto que ha pesado sobre la labor docente» (El Comercio, 01-04-1949, p. 4). La reciente promulgación del Estatuto Orgánico del Cuerpo Docente de Educación Secundaria en diciembre de 1948 —a través del Decreto-Ley N° 10936— venía a constituir una solución para este tipo de problemas. Mediante el referido estatuto se enumeraron los criterios que tenían que cumplir los aspirantes a los cargos de profesores estables, jefes de cursos, profesores asesores, directores de estudios, entre otros.

Por otro lado, también se buscaba mejorar la manera en la que los maestros evaluaban a sus alumnos, desechando las clásicas calificaciones finales por pruebas permanentes que permitieran la intervención docente oportuna. Asimismo, se anunció que el Ministerio de Educación Pública quedaría ligado a los colegios y escuelas a través de la siguiente manera: i) mediante la creación de cuatro plazas de Directores de Educación Regional —Norte, Centro, Sur y Oriente, respectivamente—, las cuales se encargarían de supervisar la manera en que trabajaban los directores, maestros y alumnos; ii) por el perfeccionamiento de las técnicas pedagógicas de la escuela activa, los cuales estimularían adecuadamente el conocimiento de los educandos; iii) a través de la intensificación de las pruebas objetivas de control, y especialmente a través de la realización de una prueba única para los estudiantes del último año de educación secundaria, tanto de colegios nacionales como particulares, la cual permitiría verificar que estos

³¹ Este problema no se daba al interior de las escuelas primarias ya que, generalmente, un solo maestro se dedicaba a enseñar todos los cursos, en consecuencia el lazo que formaban con sus estudiantes era permanente y mucho más sólido.

se encontraran trabajando al mismo ritmo y eficiencia; iv) por las visitas no programadas de inspección por parte del ministro y los directores del ministerio en los planteles de la República.

6) Impulsar progresivamente el sistema de trabajo productivo. En este punto, el ministro señaló que tanto la escuela como el colegio se habían mantenido indiferentes frente a sus necesidades administrativas y las del ministerio. Criticaba la creencia de que el Estado debía brindarlo todo y tildaba de grave exageración la idea de que si el ministerio intervenía estaría creando una «competencia desleal» con el comercio en general. Ello, aseveraba, había puesto muchas limitaciones al potencial de los planteles, impidiéndolos de ir hacia la formación de personal técnico.

Argumentaba, además, que la industria en el Perú no había renovado sus equipos, producía lento y se encontraba recargada por las demandas del comercio interno. Por ello, la producción de las escuelas técnicas, en este sentido, sería más bien de alivio para la misma. «Para nosotros la escuela y el colegio son centros de cultura y de trabajo y como centros de trabajo deben producir para equiparse, para capitalizarse y para servir, en condiciones ventajosas, a otros planteles del Ramo, que no están en condiciones de participar activamente en esta gran empresa de cultura, de equipamiento de trabajo y producción» (El Comercio, 01-04-1949, p. 9). Con estas palabras el ministro declaró implantado el sistema productivo en el Ministerio de Educación Pública. El coronel Mendoza consideraba que no existía ninguna otra dependencia del Estado con un campo tan vasto, y con un potencial humano tan grande, como la escuela —entiéndase colegios técnicos y escuelas pre-vocacionales— para la producción intelectual y material de maestros, alumnos y obreros; todo ello sin comprometer el sentido humanista de la educación que, en la concepción de la Junta Militar, no debía estar divorciado del sentido social, económico y práctico.

7) Equipar progresivamente la Escuela y el Colegio. Para el ministro Mendoza, la educación no podía prosperar en locales vacíos en los cuales solo se disponen de carpetas, pizarras y tizas para la enseñanza; en ese sentido, lamentaba que esta situación se diese en los planteles oficiales, pero también en muchos particulares. La primera herramienta llamada a equipar las escuelas y los colegios, señalaba, era el libro de lectura, el cual se encontraba en un estado desastroso ya que muchos de ellos carecían de pedagogía alguna o no estimulaban el interés de los estudiantes; otro punto crítico era que estos no incentivaban el sentir patriótico ya que varios de

ellos eran elaborados por extranjeros, a los cuales se les acusaba de no conocer las realidades históricas del país (El Comercio, 01-04-1949, p. 9).

En respuesta a este problema, como ya lo señalamos, el gobierno puso a disposición del Ministerio —a través del Decreto-Ley N° 10904— maquinarias confiscadas al partido aprista para la impresión de textos escolares. Para el inicio del año escolar siguiente se esperaba la impresión de unos 500 000 volúmenes para libros de lectura de transición, y de unos 200 000 volúmenes de libros de lectura para primaria. Asimismo, con la reciente creación del Fondo del Texto Escolar —creado por Decreto Supremo del 22 de marzo de 1949— se esperaba financiar de manera permanente la edición de los libros de lectura e imprimir el texto oficial de Historia del Perú,³² «abriendo en esta forma la era de los textos oficiales de calidad y a bajo costo, con el fin de cortar de raíz toda explotación de los padres de familia y toda mengua en la difusión del saber» (El Comercio, 01-04-1949, p. 9). El referido fondo se financiaría a través de la compra del Carnet del Estudiante Peruano, a precio de un sol, por parte de todos los alumnos de la República, el cual se renovaría anualmente (Mendoza, 1956, p. 317). Por último, el ministro señaló que ya se había comenzado a adquirir equipos para los laboratorios de química, gabinetes de física, talleres de iniciación técnica y de trabajo técnico especializado.

8) Preparar el Plan de Educación Nacional. Si bien el Plan de Educación Nacional se encontraba en plena preparación, en su alocución el ministro brindó algunos lineamientos que este seguiría. En efecto, el referido Plan estaría abocado a la construcción de numerosos planteles escolares a escala nacional, pero bajo los criterios que la Junta había establecido en su política educativa como la lucha contra el analfabetismo, la tecnificación de la enseñanza y el aprovechamiento de los recursos naturales de cada lugar. En palabras del ministro, el incremento en el número de escuelas y colegios no debía ejecutarse sin un plan estratégico que ayudara a responder las necesidades económicas y sociales de la comunidad.

En cuanto a la educación primaria, el Plan seguiría lo establecido por la Constitución Política de 1933, levantando por lo menos una escuela elemental en cada distrito donde haya más

³² Finalmente, mediante Resolución Suprema 1625, se autorizaría la impresión de 75 000 fascículos del texto de historia del Perú de autoría del profesor Gustavo Pons Muzzo, quien ocuparía el primer lugar en la convocatoria realizada por el gobierno para la elaboración del Texto Oficial de Historia del Perú. Los referidos textos circularían de manera obligatoria en todos los colegios nacionales y particulares del país por un periodo de cinco años. (Mendoza, 1950, p. 27)

de 30 niños. «No habrá más limitaciones en este sentido, que las que imponga el presupuesto de la Nación», señalaba el ministro. Con la escuela elemental debidamente difundida, la Junta Militar esperaba realizar una avanzada contra el analfabetismo, sobre todo en los distritos más apartados del país. Las escuelas primarias de segundo grado, a comparación de las elementales, tuvieron una mayor importancia para el gobierno debido a que eran parte de su proyecto central, ya que en muchas de ellas se impartiría la educación pre-vocacional, la cual estaba ligada a la educación secundaria técnica. Es necesario mencionar aquí que en provincias las escuelas de segundo grado abarcaban a jóvenes de entre 8 y 18 años de edad. «La escuela de segundo grado debe ser además una síntesis de la región, una adaptación a la realidad geográfica, a los recursos humanos y económicos del medio, para que funcione siempre como un seminario de orientación pre-vocacional», señalaba el ministro y agregaba que por ello el equipamiento de este tipo de escuelas era vital para los fines del gobierno, puesto que constituían «el primer paso en la obra constructiva de la educación» (El Comercio, 01-04-1949, p. 9). Con la creación de escuelas pre-vocacionales en provincias se buscaba «fijar al hombre a la tierra», hablando técnicamente, «por las atracciones del medio y por las posibilidades de trabajo y autonomía que le brinda la utilización de los recursos de su suelo natal» (El Comercio, 01-04-1949, p. 9). En este sentido, el ministro señaló que se habían adquirido 100 equipos de talleres para dotar a las escuelas primarias pre-vocacionales en distintos departamentos del país, los cuales funcionarían como escuelas nucleares en provecho de los alumnos de otras escuelas primarias, los cuales trabajarían con estos equipos durante algunas horas consecutivas a la semana.

Respecto a la educación secundaria, el ministro no brindó mayores detalles; en cambio denunció el daño que la intromisión aprista le había provocado —sobre todo durante el gobierno anterior— al crear colegios en provincias de escasa población escolar para esta etapa, pero principalmente por aprovecharse de la ley de la gratuidad para permitir el ingreso de jóvenes, sin discriminación alguna, con el único objetivo de adherirlos a sus filas. En respuesta a ello el ministro señaló que se controlaría estrictamente la capacidad y el mérito de los alumnos con el fin de eliminar gradualmente a los inaptos que los apristas habían llevado artificialmente al colegio. En contraparte con los planteles donde se impartía la secundaria común, afirmaba el ministro, el aprismo no se había entrometido en los colegios secundarios técnicos debido a su escaso número y difícil constitución —entiéndase equipamiento—. Mientras que nuevamente advertía que la lucha de clases promovida por los apristas no solucionaría el problema de la desocupación, ni sus

discursos el exceso de profesionalismo, resaltaba los beneficios de una adecuada capacitación del ciudadano, la cual le permitiría vivir de una manera honesta, decente y constructiva. Para ello era importante alentar la creación de este tipo de colegios.

En cuanto a los planteles de educación normal, el ministro acusó a los apristas de haberlos afectados «en su afán de preparar las células de propaganda demagógica, que constituirían los encuadramientos futuros del magisterio primario». Al respecto señaló que la Junta había intervenido oportunamente en el caso y que se estaban dando los impulsos convenientes al Instituto Pedagógico Nacional de Varones, y a las escuelas normales urbanas y rurales, para que estos cumplieran con su elevada misión.

9) Crear y mantener rentas propias para Educación. Como ya lo hemos mencionado, una de las preocupaciones de la Junta Militar de Gobierno fue garantizar la existencia de fondos para materializar sus ambiciosos proyectos. En el campo educativo la necesidad de construir más locales escolares no era nueva, sino que existía desde hacía mucho tiempo atrás. Algo que resaltaba el ministro era que esta necesidad no brotaba de la capital, sino más bien de las provincias. Como respaldo a esta afirmación, señalaba que existían 36 leyes que establecían rentas especiales para la edificación y sostenimiento de planteles escolares en provincias (El Comercio, 01-04-1949, p. 9).

En su opinión, esto se debía a que en Lima la opinión pública, distraída por la importancia y trascendencia de los problemas nacionales que a diario compulsaba, había sido adormecida por la presencia de los colegios particulares, los cuales aumentaban gradualmente. A pesar de ser consciente de la necesidad de este tipo de planteles, el ministro criticaba que estos, especialmente los regentados por extranjeros, no se erigiesen en los barrios populosos de la capital, sino más bien en los más acomodados económicamente.

Pero, frente a los graves problemas que plantea la educación pública, es bueno que nos detengamos a observar que a los colegios particulares, especialmente a los regentados por extranjeros, no les interesa los barrios populosos de Malambo, Los Descalzos, Maravillas y la Victoria, sino los barrios de gran rendimiento lucrativo, del centro de Lima, de Orrantía y de Miraflores, creando de este modo un grave problema de privilegio social, que tenemos el deber de corregir, porque como lo determina la Ley Orgánica de Educación “el Estado debe proporcionar a todos, sin distinción alguna, la oportunidad de educarse, sin más criterio que el de la oportunidad y el mérito”. (El Comercio, 01-04-1949, p. 9)

Volviendo al tema de las leyes especiales para construcciones escolares en provincia, el ministro señalaba que estas apenas alcanzarían un rendimiento de un millón de soles al año; sin embargo, a través de la reciente creación del Fondo de Educación Nacional —con el cual quedaron unificadas las leyes especiales referidas y se crearon, además, nuevas rentas— se esperaba un rendimiento de más de siete millones de soles. Estos fondos serían utilizados para el levantamiento inicial en la capital de cinco Grandes Unidades Escolares de 50,000 metros cuadrados cada una; mientras que en provincia se levantarían tres de estos tipos de planteles, para el sur, centro y norte, respectivamente. La primera de estas unidades escolares sería la de Tomás Marsano en Miraflores, para el Colegio Nacional Ricardo Palma, cuyo funcionamiento estaba previsto para el año escolar de 1950. Con esta obra la Junta Militar de Gobierno buscaba dejar huella de su trabajo en el campo educativo, seguramente, anticipándose a las elecciones generales del referido año.

10) Velar porque la obra educativa sea una realidad valiosa y fecunda. En este último punto el ministro resaltaba que la educación era un bien que le pertenecía a la patria y no un bien individual, y que esta se encontraba regida por las leyes y las normas de la moral. Si bien reconocía que cada padre de familia podía decidir qué hacer con sus bienes, advertía que no se podía comercializar con la educación. «Ser dueño de un Colegio no significa ser propietario de la enseñanza ni tener derecho para comerciar con ella. La educación de un pueblo pertenece al dominio y a la responsabilidad del Estado; así lo establecen la Constitución Política y los artículos 1,371 y 377 de la Ley Orgánica de Educación» (El Comercio, 01-04-1949, p. 9).

De esta manera quedaron plasmadas las principales características que tendría la política educativa del gobierno. Esta sería religiosa, manteniendo al catolicismo como base de la moralidad; resaltaría los valores del esfuerzo propio —cediendo a los estudiantes el protagonismo de su aprendizaje a través de los métodos modernos de enseñanza— y el amor por la patria y la familia —en contraparte del «sectarismo» promovido por el aprismo y el partido comunista—; además, se enfocaría en impulsar la educación técnica a través de las denominadas escuelas prevocacionales y con la creación de Grandes Unidades Escolares, ligando a las mismas con las necesidades y recursos de cada comunidad. Supervisaría celosamente el cumplimiento de los mandatos dados por las autoridades del ministerio tanto en los planteles oficiales y particulares, y buscaría beneficiar a todos los estratos sociales. Más adelante volveremos sobre los resultados que logró alcanzar la política educativa de Odría.

1.2.2 Otras acciones de la Junta Militar en materia escolar

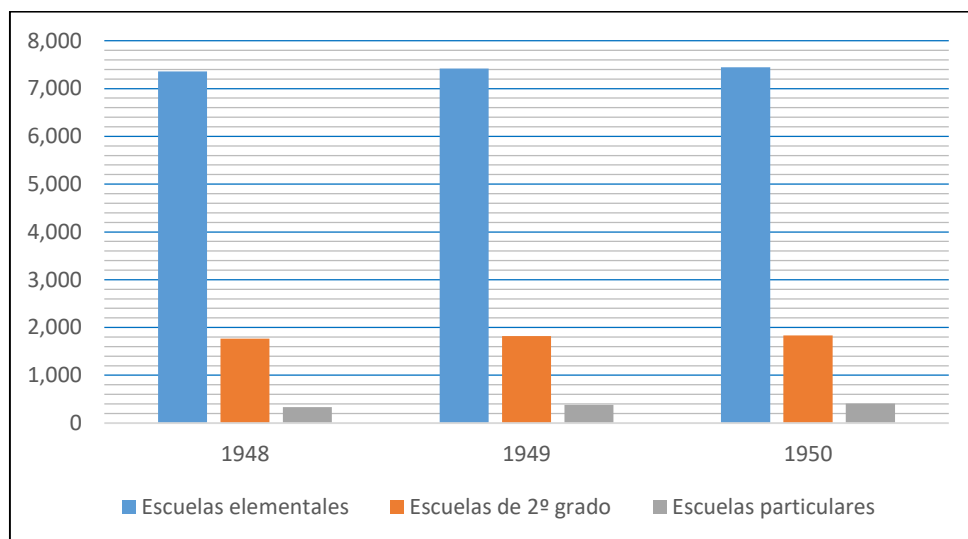
- ❖ **Concentración Nacional de Inspectores de Educación y Cursillo de Capacitación Magisterial.**- Entre los meses de febrero y marzo de los años de 1949 y 1950, se realizaron dos Concentraciones Nacionales de Inspectores de Educación. Como resultado de la primera de estas dos concentraciones se establecieron —mediante Resolución Ministerial 620-A del 21 de febrero de 1949— los Cursillos de Capacitación Magisterial, los cuales serían llevados a cabo, con carácter de obligatorio, la segunda quincena de marzo de cada año escolar. A parte se llevarían los Cursillos Parciales en cualquier época del año. La finalidad era «procurar el perfeccionamiento docente, suscitar un sano espíritu de superación, elevar el nivel de eficiencia didáctica, renovar técnicas y procedimientos en la dirección del aprendizaje y buscar la unidad del pensamiento y de la acción en la docencia nacional» (Mendoza, 1950, pp. 9-10); aunque en el fondo se buscaba establecer un control sobre el magisterio, considerado como pieza clave para el éxito de la política educativa que se buscaba ejecutar.
- ❖ **Aumento de haberes magisteriales.**- Con la finalidad de dignificar la carrera magisterial, en agosto y noviembre de 1949 se dispuso un aumento del 20 %, respectivamente, para los maestros de educación primaria que ganaban hasta 400 soles y 80 soles a los que tenían un haber mayor. Por Decreto Supremo del 30 de mayo de 1950 se dispuso que la bonificación por tiempo de servicio sería abonada de acuerdo a los sueldos que venían percibiendo los maestros (Mendoza, 1950, pp. 10-11).
- ❖ **Construcción de Unidades de Viviendas Magisteriales.**- El gobierno cedió al Ministerio de Educación Pública terrenos ubicados dentro de las Grandes Unidades Escolares —Melitón Carbajal, Tomás Marsano, Emilia de Nosiglia, Pablo Cánepa y Ricardo Bentín— para que estos sean arrendados a los maestros en servicio oficial (Mendoza, 1950, pp. 11-12).
- ❖ **Asociación de Padres de Familia.**- Mediante Resolución Suprema 3084, del 18 de noviembre de 1948, se organizaron las Asociaciones de Padres de Familia, con el objetivo de estrechar el vínculo entre el colegio y el hogar (Mendoza, 1950, p. 27).
- ❖ **Grandes Unidades Escolares.**- En 1950 se inauguraron en Lima los pabellones de las GUE Tomás Marsano, Melitón Carvajal y Emilia R. de Nosiglia. Para ese año se encontraban en

construcción las GUE Ricardo Bentín, en Lima, Coronel Isidoro Suárez, en Trujillo, San Luis Gonzaga, en Ica, e Inca Garcilaso de la Vega, en Cusco (Mendoza, 1950, p. 28).

Finalmente, expresamos en gráficos las mejoras educativas de la Junta Militar de Gobierno en educación primaria, basándonos en la información brindada en la memoria del ministro de Educación Pública, coronel Juan Mendoza, respecto a las acciones realizadas desde noviembre de 1948 hasta mediados de 1950, año en el cual se inicia el gobierno constitucional de Odría. En ellos se puede apreciar cómo la situación de la educación, en cuanto al número de alumnos, maestros y escuelas en el país, no varió significativamente en los años que duró la referida Junta Militar. Esto responde a que este tiempo fue más bien uno de preparación de la obra educativa; es decir, fue una etapa en donde el gobierno se dedicó a estudiar la realidad escolar para proponer las soluciones que se implementarían. La delicada situación económica del país a fines de los cuarenta, también explica porque no hubo una mayor inversión, y por tanto crecimiento, en el sector educativo. Así pues, es recién a partir del inicio del año escolar de 1950 que se inauguran, gradualmente, las obras emblemáticas del gobierno, como las Grandes Unidades Escolares y las escuelas pre-vocacionales.

Gráfico N° 02

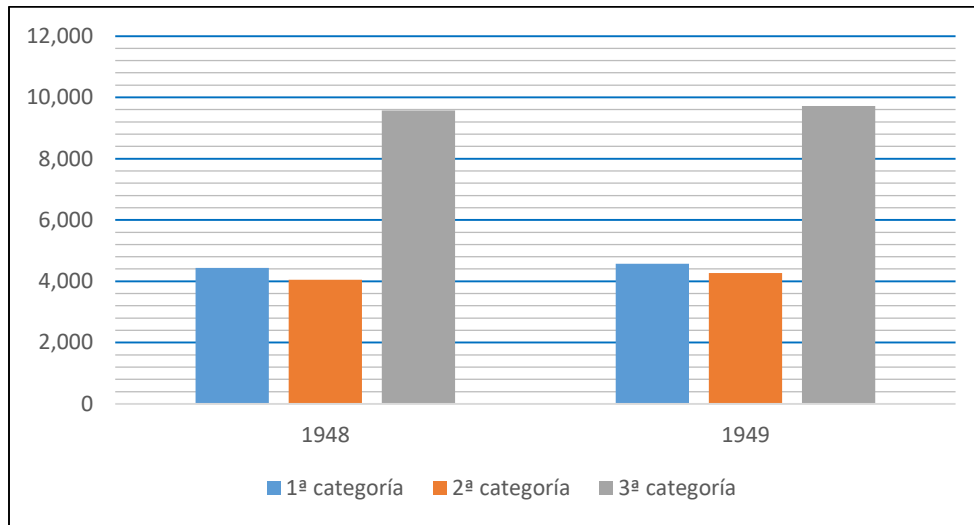
Número de escuelas en el Perú durante los años de 1948 a 1950



Fuente: Memoria del ministro de Educación Pública, Juan Mendoza (1950, p. 13).

Gráfico N° 03

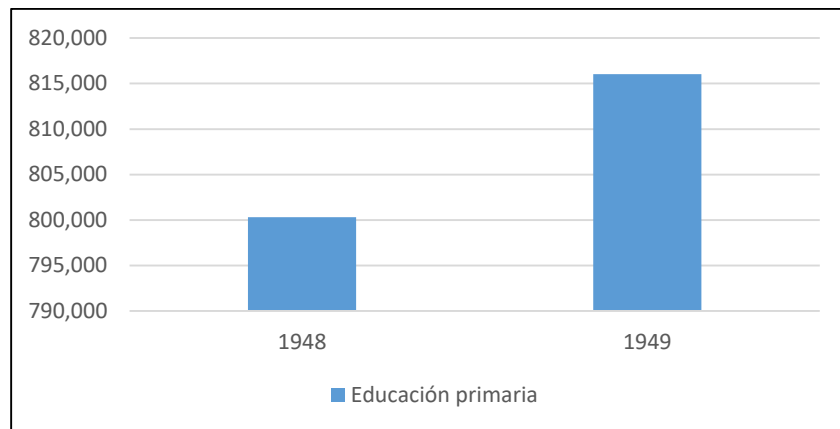
Número de maestros de educación primaria durante los años de 1948 y 1949



Fuente: Memoria del ministro de Educación Pública, Juan Mendoza (1950, p. 13).

Gráfico N° 04

Número de alumnos de educación primaria durante los años de 1948 y 1949



Fuente: Memoria del ministro de Educación Pública, Juan Mendoza (1950, p. 14).

1.3 La propuesta del gobierno de Odría. El Plan de Educación Nacional de 1950

Desde enero de 1949 hasta enero de 1950, el Consejo Nacional de Educación —organismo consultivo del Ministerio de Educación— estuvo dedicado al estudio y preparación del Plan de Educación Nacional.³³ El referido Consejo se encontraba presidido por el ministro de Educación

³³ En su libro *Nuevo Potencial Para la Educación Peruana*, el ministro Mendoza (1956, p. 32) señala lo siguiente: «El Consejo Nacional de Educación ha cumplido una labor efectiva e intensa en 1949 en que estuvo dedicado al estudio y a la preparación del Plan de Educación Nacional. Esa labor se puede apreciar por el esfuerzo realizado en 38 sesiones, por la importancia de las intervenciones de cada uno de sus miembros y por la amplitud de los debates». Asimismo, agrega que este organismo consultivo se encontraba inactivo en los años previos a su nombramiento como ministro.

Pública, Juan Mendoza Rodríguez, y al momento de la aprobación del mencionado Plan contaba —de acuerdo a ley—³⁴ con los siguientes miembros:

- ❖ María Rosario Araoz, directora de la escuela del Servicio Social del Perú.
- ❖ Víctor Andrés Belaunde, vice-rector de la Pontificia Universidad Católica del Perú.
- ❖ Manuel B. Llosa, director de la Escuela Nacional de Ingenieros de Lima.
- ❖ Enrique Arnaez, catedrático de la facultad de Ciencias de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- ❖ Carlos Rodríguez Pastor, catedrático de la facultad de Derecho de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos.³⁵
- ❖ Jorge Romaña Plazoles, catedrático de la facultad de Medicina de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- ❖ José Pflucker, profesor de la Escuela Nacional de Ingenieros de Lima.

Si bien la planificación no se había institucionalizado aún en la administración estatal, el Plan de Educación Nacional constituyó uno de los primeros esfuerzos por garantizar la realización de la obra educativa a escala nacional. En este punto, es importante diferenciar los alcances que tuvo el referido Plan con los de la ley de educación vigente. Al respecto, en las conclusiones del mencionado documento se advierte lo siguiente:

El Plan se propone la solución de problemas prácticos sobre campos de acción perfectamente definidos y en plazo fijo, relativamente cortos. En esto difiere de la ley que se ocupa de lo general y cuya duración es, en principio, indeterminada. Precisamente, el Plan de Educación Nacional tiene por fin traducir en hechos, dentro de tiempo prefijado, los objetivos generales de la ley. La ley es el mandato; el plan, es el dispositivo práctico que permite cumplir el mandato. (Ministerio de Educación Pública, 1950, p. 167)

El ministro Mendoza avizoró la necesidad de un plan de educación influenciado por su formación militar, la complejidad del problema educativo del país y la tradicional limitación de los fondos. Al respecto, Cardó et al. (1989, pp. 37-38) señala lo siguiente:

El plan intenta presentar el problema educativo de una forma integral; abarca aspectos de atención de la demanda, mejoramiento de la calidad de la enseñanza y, sobre todo, un programa de construcciones escolares. Su estrategia, en cuanto quiere servir a la escala

³⁴ El artículo 9 de la Ley Orgánica de Educación Pública de 1941, Ley 9359, señalaba que el Consejo Nacional de Educación estaba conformado por el Ministro de Educación Pública, quien lo preside; por un delegado de la enseñanza universitaria, elegido por las universidades oficiales; por tres delegados nombrados por el gobierno, que representaban a la enseñanza técnica, a la educación primaria y normal, y a la educación secundaria; y por un médico y un ingeniero especializados en cuestiones educacionales, también nombrados por el gobierno.

³⁵ Es importante destacar que dos de los miembros del Consejo Nacional de Educación llegaron a ocupar cargos ministeriales durante el gobierno de Odría. Carlos Rodríguez Pastor y Jorge Romaña Plazoles presidieron los Ministerios de Educación Pública y de Salud, respectivamente, durante los meses de setiembre a diciembre de 1955.

nacional, incorpora sistemáticamente un diagnóstico de la situación educacional, una propuesta de organización del aparato administrativo y docente, definiciones acerca del problema magisterial (con un fuerte acento en su formación profesional), y programas concretos de construcciones, y materiales acompañados de un estudio financiero y de inversiones. Las estadísticas y las reflexiones de los estudios sobre la problemática educativa señalaban la existencia de múltiples problemas y la imposibilidad de resolverlos todos en cortos plazos.

El Plan de Educación Nacional fue aprobado por la Junta Militar de Gobierno a través del Decreto Supremo del 13 de enero de 1950, y estuvo compuesto por los siguientes seis capítulos:

- ❖ Capítulo I : Necesidad y orientación del Plan de Educación Nacional
- ❖ Capítulo II : Plan de educación Primaria
- ❖ Capítulo III : Plan de educación Secundaria
- ❖ Capítulo IV : Plan de educación Técnica
- ❖ Capítulo V : Plan de educación Normal
- ❖ Capítulo VI : Conclusiones

Para el desarrollo de la presente investigación pasaremos a desarrollar los capítulos I y II del referido plan, puesto que son los que abarcan la educación primaria, nivel de instrucción al que tuvo acceso casi la totalidad de la población escolar de las barriadas durante el gobierno de Odría.

1.3.1 Necesidad y orientación del Plan de Educación Nacional

En esta sección se brinda una visión general de los objetivos que el Plan buscaba alcanzar. Se hace referencia al tipo de enseñanza que se buscaba introducir en los planteles y al perfil del maestro y del estudiante que se deseaba tener, así como el tipo de planteles que se quería levantar en el país. Además, se muestra la información estadística que sirvió de sustento para la elaboración del plan, así como los principios de acción que guiarían su ejecución.

En el primer subcapítulo se aborda las **finalidades por alcanzar**, señalando de entrada la adaptación social de la educación y la diversificación que debía caracterizarla a causa de la complejidad del territorio nacional y al mejor aprovechamiento de los recursos naturales. Las finalidades por alcanzar estaban relacionadas a impulsar las energías espirituales, físicas y vocacionales de los estudiantes.

En cuanto a las energías espirituales, se tenía la concepción de que toda persona venía con un caudal de energías positivas y otra negativa. El papel de la escuela y el hogar era fomentar las primeras y menguar las segundas. Para ello era importante estimular la memoria de los niños, y

aquí cobraba gran importancia la debida dotación de los libros de lectura en las escuelas. A fin de evitar la enseñanza memorística o pasiva, se debía optar por los métodos didácticos de enseñanza, como las interrogaciones frecuentes, las pruebas objetivas, los ejercicios de aplicación, entre otros. Asimismo, se dispuso la formación del carácter del estudiante, fomentando e inculcando el hábito de hacer y de producir. También se buscaba incentivar en este el espíritu de institución, «acostumbrándolo a pertenecer a corporaciones y ser dentro de ella un elemento útil y eficaz» (Ministerio de Educación Pública, 1950, p. 14). De esta forma, se esperaba contar con estudiantes involucrados en su aprendizaje, debidamente orientados por sus maestros a través de métodos didácticos de enseñanza, y servidos del material correspondiente; así como predispuestos para el futuro trabajo dentro de las fábricas e industrias existentes en el país.

En cuanto a las energías físicas de los estudiantes, el objetivo era orientar estas a la conservación de la salud —la escuela no debía ser un lugar de contagio—, el robustecimiento del vigor corporal —de acuerdo a la edad de los estudiantes— y la recreación. Sobre este último, se exhortaba dar preferencia a los juegos sanos que distrajeran la mente y fomentaran la cooperación. Incluso la recreación debía estar, de alguna manera, supervisada. Según los datos estadísticos de 1945 y 1946, casi el 10 % de los niños de entre uno y cinco años de edad fallecían por diversos motivos, siendo el grupo de edad más propenso a la mortalidad. Las causas principales del deceso eran la tuberculosis, la neumonía y la bronconeumonía. Por ello, en el Plan de Educación Nacional se señaló que, si bien el Ministerio de Salud Pública y Asistencia Social era el responsable de velar por la salud de los infantes, correspondía que el Ministerio de Educación Pública se involucrara en esta tarea a través de un plan combinado de trabajo entre ambos ministerios para velar por el bienestar de la población escolar (Ministerio de Educación Pública, 1950, pp. 15-16).

Respecto al impulso de las energías vocacionales, se esperaba que cada maestro tuviera la inquietud de descubrir las aptitudes de sus estudiantes y perfeccionar estas habilidades en los colegios y escuelas especiales. Correspondía a las autoridades educativas determinar en cada caso «las necesidades de la región, la naturaleza de los planteles y el equipo apropiado a cada lugar» (Ministerio de Educación Pública, 1950, p. 17).

En el segundo subcapítulo se determinan las **bases de la educación**, señalando que era necesario la unidad de doctrina de la función docente para lograr los objetivos propuestos. Ello involucraba que los docentes debían aceptar las ideas fundamentales de la educación, cumpliendo

las normas establecidas y aplicando los métodos recomendados por el ministerio, además de honrar a su profesión con una buena conducta. Las bases de la educación estaban compuestas por la educación moral, la educación peruanista, la educación para el hogar, entre otras.

En cuanto a la educación moral, se señalaba que «el Estado en su función educadora, [tenía] el deber de inspirar a los alumnos la adhesión a aquellos valores esenciales y de formarlos en las prácticas que de ellos se [derivaban]» (Ministerio de Educación Pública, 1950, p. 19). Al respecto, se resaltaba la superioridad de la moral cristiana y se mencionaba que esta se retroalimentaba con la fe católica. El amor a la tierra y el culto a la historia patria también constituían bases importantes de la educación. En relación a ello, se aducía que una verdadera historia nacional no se debía detener en los defectos del Perú como nación, sino que más bien debía resaltar sus logros, riquezas y personajes ilustres.

Sobre la educación para el hogar, esta debía estar dirigida a las alumnas con miras a su futura función como esposas y madres, por ello se estableció que esta debía desarrollar conocimientos que las ayudasen a elevar el nivel material y moral de sus hogares. Asimismo, se las debía instruir en aquellas actividades manuales y creativas tales como la confección de prendas y otros objetos útiles para el hogar. También se las debía dotar de conocimientos básicos de «ciencia doméstica», como psicología infantil, dietética, puericultura y enfermería (Ministerio de Educación Pública, 1950, pp. 23-24). La educación intelectual, artística, técnica, pre-militar, física y la extensión cultural,³⁶ también estaban consideradas como bases de la educación. Para que todos estos contenidos puedan ser impartidos de manera eficiente el gobierno consideraba que antes era necesario establecer la unidad de doctrina en la función docente mencionada líneas arriba.

En el tercer subcapítulo se aborda el tema referente al **sistema de educación**. El plan dispuso que la obra educativa se realizara bajo el sistema de educación dirigida, la cual estaba caracterizada por los siguientes puntos: i) división del año académico en periodo de aprendizaje —los cuales eran medidos mediante pruebas escritas objetivas—; ii) acciones preventivas por parte de la dirección; iii) afirmación del esfuerzo personal a través de la resolución de problemas y ejercicios de aplicación destinados a crear el hábito de hacer; iv) relación constante entre el alumno

³⁶ Con la extensión cultural se buscaba fomentar actividades que despertaran y extendieran nuevos horizontes para los estudiantes a través de conferencias científicas, charlas informativas, exhibición de películas, obras de teatro, periódicos murales, entre otros. Con ello se buscaba que la organización escolar no se limitase al simple dictado de clases.

y el maestro; v) seguimiento en el desempeño tanto de maestros como de estudiantes. En cuanto a la organización docente, el Plan de Educación Nacional destaca la importancia del Estatuto Orgánico del Magisterio, «destinado a dar continuidad y solidez a la labor educativa en cada Plantel, mediante una organización jerárquica que permite el ejercicio de las funciones de dirección, conducción y control de la enseñanza»; asimismo, agregaba que «para cumplir estas funciones, el organismo docente está constituido por profesores permanentes, debidamente seleccionados por su estado de salud, ética profesional, capacidad y experiencia» (Ministerio de Educación Pública, 1950, p. 27).

En cuanto al método de enseñanza, el plan señalaba que se debían perfeccionar las técnicas pedagógicas de la escuela activa, las cuales daban objetividad y dinamismo a la clase a través de la frecuencia de las prácticas, de las demostraciones, de los ejercicios, entre otros. Con ello se esperaba reducir las exposiciones verbales de los maestros a sus debidos límites para que el alumno pueda tomar un mayor protagonismo en su aprendizaje. El método de enseñanza comprendía las siguientes cinco fases: i) fase de preparación; ii) fase de demostración; iii) fase de aplicación; iv) fase de examen o control; y v) fase de corrección (Ministerio de Educación Pública, 1950, pp. 27-30).

En esta parte también se hace mención a la orientación vocacional y social que debía tener la educación. En el primer caso, se debía tener en cuenta las riquezas y posibilidades de un lugar, así como las aptitudes y necesidades de los educandos. La finalidad era fijar al hombre a la tierra. En el segundo caso, se procuraba inculcar en los estudiantes el servicio a la sociedad, poniendo a héroes y personalidades ilustres como modelos a seguir. De la misma manera, el trabajo productivo también era parte del sistema educativo y se buscaba a través de este que los planteles con mayor posibilidades pudiesen producir para equiparse, así como servir a otros planteles de menores posibilidades. La cooperación de la colectividad también era necesaria para la obra educativa, por lo que se procuraba involucrar a la sociedad en su conjunto en el problema de la educación nacional.³⁷ Otro de los objetivos del Plan de Educación Nacional era fortalecer el Servicio Social Escolar, el cual estaba orientado a brindar ayuda a los escolares que se encontraban aquejados por

³⁷ Respecto al trabajo productivo y a la cooperación de la colectividad, en el Plan de Educación Nacional se esgrimieron los mismos argumentos dados por el Ministro de Educación en su alocución radial previo al inicio del año escolar de 1949, el cual hemos tratado anteriormente.

diversos problemas que evitaban su normal desarrollo, tales como enfermedades, deficiencias económicas, entre otros (Ministerio de Educación Pública, 1950, p. 33).

En el cuarto subcapítulo se mencionan los **factores del problema** educativo. Estos lo constituían el factor humano, el factor geo-económico, el factor industrial y el factor financiero. Respecto al factor humano se mencionaba que, por razones geográficas, la educación en el Perú constituía un variado campo de aplicación. Remitiéndose a las estadísticas del Censo Nacional de Población de 1940, se resaltaba que la población se encontraba irregularmente distribuida, habitando el 61 % de los peruanos en la Sierra, el 26 % en la Costa y el 13 % en la Selva. Asimismo, se señalaba que —siguiendo los datos del referido censo— un 35 % de la población nacional no hablaba español, mientras que el 33.35 % de los peruanos eran analfabetos.³⁸ No había unidad racial y en las zonas rurales las actividades se encontraban muy influenciadas por el medio geográfico, por la que en estas se desarrollaban principalmente la agricultura, el pastoreo, la caza y la pesca.

En cuanto al factor geo-económico se mencionaba la repartición de la tierra, estableciendo una relación de proporcionalidad entre la extensión de cada una de las tres áreas naturales y el número de población que las habitaban. La costa, con una extensión del 12 % de la superficie total del país, albergaba al 26 % de la población nacional. La sierra, con una extensión del 27 % de la superficie total, albergaba al 61 % de peruanos. El caso más extremo se daba en la selva, ya que con una extensión del 61 % de la superficie total albergaba al 13 % de la población nacional. «Es decir que la Sierra, en primer término, y luego la Costa, ofrecen amplias posibilidades de utilización del potencial humano en las faenas de campo» (Ministerio de Educación Pública, 1950, p. 36).

Asimismo se dio cuenta de la relación entre la producción de alimentos y el trabajo humano en el campo. Mientras que en la costa se producía un 39 % de los alimentos con el 24 % del trabajo humano en el campo, en la sierra se producía muchísimo más, un 57 %, con el 70 % del trabajo humano en el campo. La Selva por su parte alcanzaba a producir un 4 % de los alimentos con el 6 % del trabajo humano en el campo. La conclusión de ello fue que «la Sierra tiene una capacidad de alimentación equivalente al doble de lo que corresponde a la Costa, contando, además, con

³⁸ En este porcentaje no está incluida la población nacional de 6 a 14 años de edad puesto que se consideró que esta aún tenían opción de integrarse a la escuela de acuerdo a lo dispuesto en la Ley Orgánica de Educación vigente.

reservas enormes de mano de obra que reclaman por una preparación adecuada de personal y una dotación proporcional de implementos modernos de labranza» (Ministerio de Educación Pública, 1950, p. 37).

Respecto al factor industrial, se mencionaba que al momento de crear escuelas técnicas se debía tener en cuenta el desarrollo de las industrias extractivas y de transformación, así como las posibilidades que ofrecía cada región en particular, la naturaleza de los recursos, las industrias existentes y la posibilidad del establecimiento de otras. Sobre el factor financiero, se mencionaba que este se encontraba condicionado al desarrollo de las obras. La única manera de garantizar la realización de estas era creando rentas propias para la educación, por ello se señalaba que la creación del Fondo de Educación Nacional resultaba tan importante, ya que era la base material del Plan de Educación Nacional. En cuanto a la ejecución, se tenía que dar prioridad a las obras más importantes, las cuales debían ser ejecutadas en un plazo prudencial. De acuerdo al referido Plan, «deberán escogerse, las obras más importantes por hacer, teniendo en cuenta la importancia del servicio que van a prestar, o a cuántos van a beneficiar y en qué forma han de contribuir a levantar el nivel de cultura y a mejorar las condiciones sociales de capacitación técnica y de impulso económico en la región» (Ministerio de Educación Pública, 1950, p. 38).

El quinto subcapítulo trata sobre los **principios de acción** que debían guiar la ejecución del Plan de Educación Nacional. Uno de ellos era establecer un método de estudio en el cual se analizarían los problemas educativos y los actores involucrados con la finalidad de escoger la solución más conveniente. Asimismo, ante la inmensidad de la problemática, era necesario contar con objetivos definidos —otro principio de acción—, priorizando aquellos que tuvieran una gran repercusión en la colectividad y que pudieran hacer sentir su impacto en la mayor población escolar posible. De esta manera la capital y las capitales de provincias se iban perfilando como los focos principales de aplicación de la obra educativa del gobierno, ya que por su composición y geografía concentraban a grandes conjuntos de la población escolar en espacios relativamente cortos.

Otros principios de acción lo constituían la unidad de criterio y la concentración de los medios. La creación del Fondo de Educación Nacional trajo consigo algunas críticas desde las regiones debido a que varias leyes especiales que tenían por objetivo financiar la creación y el sostenimiento de escuelas y colegios en las provincias del país, fueron unificadas y centralizadas en un solo fondo. Se temía que el Plan de Educación Nacional fuera centralista y que gran parte

de las rentas se destinaran al levantamiento de planteles en la capital. En respuesta a ello, en el mencionado Plan se señalaba que si bien el gobierno había concentrado los medios para la obra educativa, ello no implicaba que la obra educativa no fuera a tener diversidad en su aplicación. Se argumentaba, además, que los esfuerzos aislados que se realizaban desde las regiones hacía caer a sus promotores en la ilusión de que, a mayor o mejores escuelas, mejor nivel educativo para las provincias; sin embargo, de acuerdo a lo señalado en el Plan, ello resultaba falso ya que si no había una planificación de por medio, el levantamiento de planteles resultaba estéril y sin mayor proyección (Ministerio de Educación Pública, 1950, pp. 40-41).³⁹

La continuidad de los esfuerzos también era otro principio de acción establecido en el Plan de Educación Nacional. Ya que el problema educativo era inmenso, y los campos de acción numerosos, otros gobiernos debían continuar con la obra educativa. El Plan disponía que las obras debían ejecutarse con criterio eminentemente técnico, ya que de esta manera las soluciones que se adoptaran podrían superar las críticas de los sectores políticos y los requerimientos de la influencia regional.

En el sexto subcapítulo, se habla sobre la **técnica en los procedimientos**. Básicamente se menciona la importancia de la información estadística, la inspección directa de las obras, la preparación en las direcciones de las soluciones a implementarse, la coordinación de los trabajos y la cooperación de los organismos consultivos. En el séptimo subcapítulo se aborda el **ritmo de las realizaciones**. El Plan de Educación Nacional se ejecutaría de manera gradual. De acuerdo a las necesidades identificadas en cada nivel educativo, se pasarían a establecer las obras a realizar. A continuación pasaremos a analizar el Capítulo II del referido Plan, en el cual se hace un diagnóstico de la educación primaria y se establecen las soluciones a implementarse.

1.3.2 El plan de educación primaria

En el Plan de Educación Nacional se establecieron como finalidades por alcanzar en la educación primaria las siguientes: i) capacitar en la lectura, escritura y en las operaciones

³⁹ Para respaldar el argumento de que la concentración de los medios resultaba mucho más provechosa que la diversidad de los fondos, se citó el caso de algunas ciudades que tenían entre 17 y 20 escuelas primarias, que funcionaban en casas inhabitables, con 300 a 400 niños. Se señalaba que la solución a ello no podría obtenerse mediante la creación de más escuelas de ese tipo, sino más bien mediante la creación de 6 a 8 escuelas nuevas con la capacidad de abarcar a todos los niños. Ello representaría un mayor provecho del personal administrativo y de los maestros, ya que se podría distribuir de manera adecuada el número de estudiantes por clase (Ministerio de Educación Pública, 1950, p. 41).

aritméticas elementales; ii) afirmar los principios morales y de normas de conducta, inspirados en la doctrina cristiana y la exaltación de los sentimientos cívicos y patrióticos; iii) inculcar los hábitos de higiene, de orden y respeto; iv) defender y conservar la salud física y mental de los alumnos; v) desarrollar diversas facultades del educando a través del trabajo manual educativo; vi) brindar una cultura elemental en humanidades; y vii) suministrar una orientación pre-vocacional apropiada a las actividades y recursos del medio y a las condiciones del educando (Ministerio de Educación Pública, 1950, p. 47).

Las primeras cinco finalidades estaban orientadas a la escuela primaria de primer grado, o también llamada escuela elemental —la cual abarcaba los tres primeros años de educación primaria—, mientras que las dos últimas finalidades eran del dominio de las escuelas primarias de segundo grado —las cuales comprendían los últimos años de educación primaria—, y en especial de las escuelas pre-vocacionales. Antes de abordar el diagnóstico educativo de la educación primaria, creemos importante graficar la estructura de la escuela peruana, para ello nos apoyaremos en la información brindada por el mismo Plan de Educación Nacional.

1.3.2.1 Estructura de la escuela peruana

Durante el gobierno de Odría, la escuela peruana se dividía en educación infantil, clases de transición y en la educación primaria propiamente dicha. A continuación presentamos un cuadro en el que se explican las características de cada una de ellas, enfocándonos en la escuela primaria urbana, que es la que interesa a nuestro estudio.⁴⁰

⁴⁰ Cabe indicar que también existía en las zonas urbanas escuelas nocturnas, orientadas a alumnos de 16 a 40 años de edad —enfocadas principalmente a la alfabetización de la población adulta—, así como diversos planteles de educación especial.

Tabla N° 03
Estructura de la escuela peruana urbana

	Educación Infantil	Clases de Transición	Educación primaria	
			1°, 2° y 3° año	4°, 5° y 6° año
Rango de edad	4 a 6 años	6 a 7 años	7 a 13 años, pero por ley se ampliaba la edad de ingreso hasta los 18.	
Lugar donde se imparten	Jardines de la infancia	Jardines de la infancia o escuelas primarias	Escuelas primarias de primer grado, también conocidas como escuelas elementales o de tipo mínimo.	Escuelas primarias de segundo grado, escuelas pre-vocacionales y colegios secundarios.*
Objetivo	Orientar las actividades espontáneas del niño, desarrollar sus medios de expresión, iniciar el cultivo de la inteligencia, y defender su salud física y mental.	Preparar al niño en la lectura y escritura, iniciarlo en el cálculo y continuar las actividades educativas de la escuela infantil.	Formar la ética del niño, paralelamente al cultivo de la inteligencia y al desarrollo de las disposiciones estéticas. Brindar una cultura general, despertar el amor a la vida del campo y el interés por la industria. Contribuir al desarrollo físico y a la contribución de la salud.	
*De acuerdo a lo dispuesto por el Plan de Educación Nacional, las secciones de 5° y 6° año de primaria se incorporarían en todos los planteles secundarios de educación técnica y común.				

Fuente: Elaboración del autor a partir de la información del Plan de Educación Nacional (Ministerio de Educación Pública, 1950, pp. 49-50).

De esta manera, la trayectoria ideal de un alumno de la zona urbana del país era pasar por los jardines de la infancia, para luego llevar las clases de transición y prepararse para iniciar los estudios primarios. Durante sus primeros años en la escuela, el niño consolidaría su aprendizaje en la lectura y escritura, así como en las operaciones aritméticas básicas. Una vez culminado los tres primeros años de educación primaria (educación elemental) en una escuela de primer grado, continuaría con sus estudios en una escuela primaria de segundo grado —es decir, en una escuela primaria completa—, en la cual podría recibir una educación pre-vocacional.⁴¹ Una vez terminado el sexto año de educación primaria, el alumno debía continuar sus estudios en los colegios de secundaria técnica o de secundaria común. Por este último tipo de planteles optaban, por lo general, quienes tenían aspiraciones universitarias. Este recorrido, sin embargo, se veía muchas veces

⁴¹ A diferencia de lo que sucede hoy en día, en los años cincuenta no era muy común la existencia de escuelas primarias completas, por lo que los alumnos primero pasaban por las escuelas primarias de primer grado, para luego continuar sus estudios en las de segundo grado. Cabe resaltar también que no todas las escuelas primarias de segundo grado fueron convertidas en escuelas pre-vocacionales durante el gobierno de Odría.

interrumpido por las carencias económicas de los padres de familia, la falta de suficientes y adecuados planteles educativos —sobre todo colegios y escuelas primarias de segundo grado—, la mala preparación de los maestros, entre otros; tal como lo veremos a continuación.

1.3.2.2 Los problemas identificados

En el diagnóstico educativo que se realizó para la elaboración del Plan de Educación Nacional se hallaron innumerables problemas en la educación primaria, tanto en la preparación de los maestros como en el número de planteles o la asistencia escolar. A continuación pasaremos a señalar los problemas identificados, haciendo énfasis en los datos referidos a la situación educativa en la capital.

Cuerpo docente.- Respecto al cuerpo docente de educación primaria, este estaba constituido en gran parte por personal femenino, el cual representaba el 64.72 % del total. El problema lo constituía el elevado número de maestros sin título, los cuales se desempeñaban, en su mayoría, en las escuelas elementales. De los 19,532 maestros que habían en educación primaria, el 41.22 % de ellos no contaba con título alguno (Ministerio de Educación Pública, 1950, p. 48).

Técnica pedagógica.- Como consecuencia del gran número de maestros sin título, muchas clases se impartían sin que mediara técnica pedagógica alguna. Otros factores que contribuían al problema eran la falta de cursos periódicos de capacitación, la despreocupación de los maestros por la lectura, la ausencia de bibliotecas pedagógicas en los planteles y la falta de coherencia entre las normas metodológicas que se impartían en los institutos pedagógicos, las escuelas normales y las facultades de pedagogía de las universidades (Ministerio de Educación Pública, 1950, p. 49).

Organización escolar.- El Plan señalaba que la organización escolar de las escuelas se limitaba a la simple rutina de enseñanza en las aulas, por ello exhortaba a los directores de estos planteles a que fortalecieran a la referida organización a través de la implementación de los siguientes registros y actividades: matrícula y asistencia, clasificación de los alumnos, organización de las secciones, plan de trabajo y horario de los maestros, junta de profesores, calendario escolar, actividades deportivas y artísticas, actividades de índole social, entre otros (Ministerio de Educación Pública, 1950, p. 55).

Matrícula de alumnos.- En condiciones normales, según lo señalado en el Plan, los índices de la población escolar debían representar entre un 20 y 25 % de la población total. El

mismo porcentaje, en un escenario ideal, debía corresponder al momento de medir el porcentaje de las matriculas de alumnos. En el Perú el porcentaje de matrículas en planteles oficiales y particulares de educación primaria variaba entre el 8 y 15 % de la población total. En el caso de las provincias de Lima (15.46 %) y Callao (19.56 %), estas representaban porcentajes superiores al promedio, pero cabe anotar aquí que algunas provincias de Tumbes, Arequipa, Moquegua, Tacna e Ica, presentaban porcentajes similares o, incluso, superiores. Los departamentos con el menor porcentaje estaban conformados por Cajamarca, Piura, Apurímac, Ayacucho, Huancavelica, Cusco, Puno y Madre de Dios; todos ellos con cifras inferiores al 10 % (Ministerio de Educación Pública, 1950, pp. 56-61). Para fines de los años cuarenta se estimaba en el país una población total de 8'061,482 de habitantes, estando solo el 12 % matriculada en los planteles de educación primaria; es decir, unos 974,263 niños, adolescentes y, en algunos casos, jóvenes.

Tabla N° 04

Porcentaje de la matrícula de alumnos en las escuelas de Lima y Callao en relación a su población total

Departamento y Provincia	Población	Matricula	%
LIMA	1,094,056	181,819	16.61
Lima	780,438	120,696	15.46
Cajatambo	27,303	5,845	21.40
Canta	33,008	7,329	22.20
Cañete	55,706	10,265	18.60
Chancay	118,977	20,373	17.12
Huarochari	43,315	8,297	19.15
Yauyos	35,309	8,914	25.24
CALLAO	98,527	19,277	19.56

Fuente: Ministerio de Educación Pública (1950, p. 59).

En la Tabla N° 05 se hace una comparación entre los alumnos matriculados en las escuelas de transición —previo al inicio de la instrucción primaria propiamente dicha— y los matriculados en el último año de educación primaria, del cual se puede inferir que en las provincias de Lima (29.38 %) y Callao (35.75 %) solo la tercera parte de los alumnos que iniciaban sus estudios primarios llegaban a culminarlo, representando ello el mejor porcentaje a escala nacional.

Tabla N° 05

Porcentaje de alumnos que lograban concluir la educación primaria en Lima y Callao

Departamento y Provincia	MATRÍCULA			% Alumnos que terminan 6° primaria
	Población	Transición	6° Año	
LIMA	1,094,056	51,395	12,034	23,41
Lima	780,438	31,208	9,172	29.38
Cajatambo	27,303	2,741	140	5.10
Canta	33,008	7,973	457	23.16
Cañete	55,706	3,312	492	14.85
Chancay	118,977	6,251	1,020	16.31
Huarochari	43,315	2,823	308	10.91
Yauyos	35,309	3,087	445	14.41
CALLAO	98,527	4,240	1,516	35.75

Fuente: Ministerio de Educación Pública (1950, pp. 64-65).

Inasistencia y deserción escolar. - En cuanto a la asistencia diaria de los alumnos, en Lima y Callao el porcentaje fluctuaba entre el 73 y 80 %; mientras que en provincias el promedio era alrededor del 67 %. Respecto a la deserción escolar, es relevante mostrar el siguiente cuadro respecto a las matriculas a nivel nacional por cada año de estudios.

Tabla N° 06

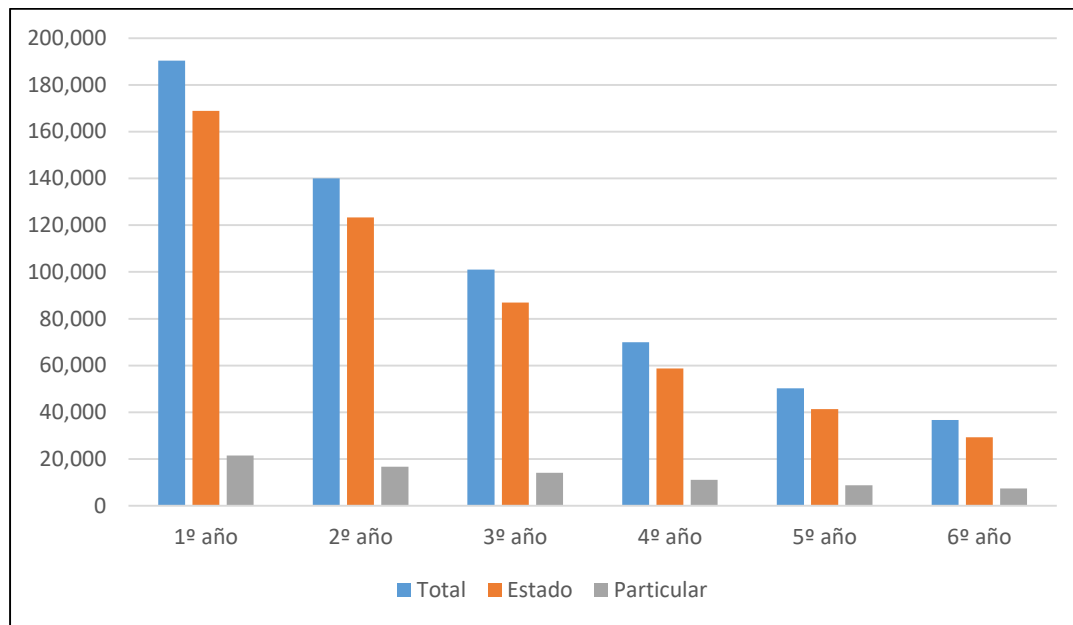
Deserción escolar en educación primaria a escala nacional

	AÑOS DE ESTUDIO								
	Jardín.	Transic.	1°	2°	3°	4°	5°	6°	Total
Estado	13,841	339,076	168,881	123,272	86,880	58,767	41,393	29,293	861,403
Particular	785	32,371	21,509	16,726	14,089	11,134	8,845	7,401	112,860
TOTALES	14,626	371,447	190,390	139,998	100,969	69,901	50,238	36,694	974,263

Fuente: Ministerio de Educación Pública (1950, p. 67).

Para dinamizar esta información hemos elaborado el siguiente cuadro enfocándonos en la educación primaria propiamente dicha:

Gráfico N° 05
Número de matrículas según año de estudios en educación primaria



Fuente: Elaboración del autor a partir de la información del Plan de Educación Nacional (Ministerio de Educación Pública, 1950, p. 67).

De ello se puede deducir que por cada año de estudios un promedio de 30,000 estudiantes desertaban de sus estudios primarios. Asimismo, de los 36,694 alumnos que cursaban el 6º año de primaria a nivel nacional, 9,172 de ellos lo hacían en las escuelas de la provincia de Lima; es decir, casi la cuarta parte del total (24.99 %). Según lo esgrimido en el Plan de Educación Nacional, de cada cien alumnos inscritos en el primer año de las escuelas primarias de Lima y Callao, solo veinte de ellos llegaban a cursar el sexto año, mientras que en el resto del país el número se reducía a solo ocho alumnos (Ministerio de Educación Pública, 1950, p. 68). Entre las razones que se brindaban a este problema se encontraban la situación de carencia de muchas familias y provincias, aunque también se resaltaba la limitada capacidad de los planteles existentes y la falta de suficientes escuelas de segundo grado, así como la carencia dentro de estas de los materiales destinados a fomentar el interés por la educación.

Ambiente social.- Respecto a este punto se menciona la carencia de locales escolares del Estado para albergar a la gran población escolar del país, lo que originaba gran aglomeración de 60 a 80 niños en aulas en las que, por razones pedagógicas, solo debían abarcar un máximo de 40. También se señala la escasez de los medios de instrucción, así como el insuficiente mobiliario escolar, la falta de equipamiento de las escuelas de segundo grado pre-vocacionales, el restringido

espacio de los locales escolares para actividades recreativas, y la limitación del personal docente idóneo en muchos planteles. Todos estos factores, se menciona, propiciaban la inasistencia y deserción escolar, a la vez que motivaba a muchos padres de familia de clase media, sobre todo en las zonas urbanas, a enviar a sus hijos a escuelas particulares (Ministerio de Educación Pública, 1950, pp. 68-69). Estas últimas, más bien, estaban orientadas a la secundaria común, en la que ingresaban los alumnos con aspiraciones universitarias. En resumen, las escuelas primarias no venían cumpliendo su rol social.

Factor económico.- A consecuencia de la gran cantidad de población escolar que abarcaban las escuelas del Estado en comparación de las particulares y fiscalizadas —debido a la gratuidad y obligatoriedad de la enseñanza primaria—, este tenía que invertir una fuerte cantidad de fondos tal como se muestra a continuación:

Tabla N° 07

Inversión en el sostenimiento de escuelas fiscales y fiscalizadas a escala nacional

Condición	Número de planteles	Número de maestros	Número de alumnos	Costo
Estado	9,181	19,532	861,403	101,437,092.82
Fiscalizadas	439	1,091	36,437	3,260,400.00
Particulares	462	1,597	76,423	---
Total	10,082	22,220	974,263	---

Fuente: Ministerio de Educación Pública (1950, p. 70).

En el apartado de síntesis general de esta sección se menciona lo siguiente: «La Escuela Primaria particular ayuda en muy pequeña proporción [respecto al peso de la educación primaria] porque trabaja con precios altos que sólo están al alcance de personas de buena posición económica» (Ministerio de Educación Pública, 1950, p. 73).

Equipo de las escuelas.- La falta de equipos en las escuelas hacía imposible que estas se distinguieran como urbanas o rurales, puesto que al no estar equipadas solían impartirse en ellas conocimientos que ejercitaban principalmente la memoria. Las prácticas y las actividades agropecuarias, industriales o comerciales no tenían lugar dentro de los últimos años de la educación primaria (Ministerio de Educación Pública, 1950, p. 70).

Textos de enseñanza.- En la capital existía una gran variedad de textos escolares, mientras que solo en algunas provincias se contaban con textos que cubrían principalmente necesidades locales. Al respecto se criticaba que muchos de estos textos eran escritos por extranjeros, los cuales

desconocían la historia patria. También se señalaba que la mayoría de estos textos carecían de técnicas pedagógicas ya que estaban enfocados en la mecánica de la lectura (Ministerio de Educación Pública, 1950, p. 71).

Locales escolares.- En el Plan de Educación Nacional se calificó de desastrosa la situación de los locales escolares tanto en la capital como en las provincias. Como explicación del problema se esgrimían las siguientes razones: i) la ausencia de rentas propias para la educación; ii) la falta de comprensión y esfuerzo por parte de las autoridades competentes respecto al problema educativo; iii) la inexistencia de un apoyo social suficiente debido a la falta de una conciencia cívica respecto a la trascendencia del problema educativo. «Por falta de locales escolares la obra de la educación no puede desarrollarse en un ambiente elevado ni es posible aplicar métodos y procedimientos didácticos que requieren amplitud e instalaciones adecuadas», se sentenciaba en el referido Plan (Ministerio de Educación Pública, 1950, p. 72).

1.3.2.3 Las soluciones acordadas

La solución general que se adoptó para la educación primaria fue la de fomentar la creación de las escuelas pre-vocacionales, tanto de varones como de mujeres. De esta manera se dispuso «crear escuelas pre-vocacionales de varones y de mujeres en todas las provincias en donde funcionen dos o más escuelas primarias de 2º grado del mismo género» (Ministerio de Educación Pública, 1950, p. 74). Para ello una de las mencionadas escuelas sería equipada para pre-vocacional, y serviría a las otras —con un máximo de tres escuelas— que utilizarían sus talleres en forma alterna. Asimismo, se dispuso que los colegios técnicos, especialmente los industriales, agropecuarios y de minería, albergaran también a alumnos del 5º y 6º año de primaria y funcionasen como escuelas pre-vocacionales. Como puntos aclaratorios, se estableció que en las provincias en donde solo existiera una escuela de segundo grado, pero que, en contraparte, mostraran progreso y contaran con recursos importantes en la región, se podría pasar a equipar a la referida escuela para pre-vocacional. Asimismo, se advertía que los alumnos de las escuelas pre-vocacionales no estaban obligados a continuar sus estudios en los colegios de educación secundaria técnica, sino que podían optar por la secundaria común si así lo deseaban.

A continuación mostramos un cuadro en el que se muestran los distritos de Lima en donde existían por lo menos dos escuelas de segundo grado, una de las cuales debía pasar a ser pre-vocacional según lo estipulado en el Plan de Educación Nacional. Tal como se podrá apreciar,

para la provincia de Lima se requerían levantar 26 escuelas pre-vocacionales, mientras que en todo el territorio nacional se dispuso la creación total de 136 escuelas de este tipo.

Tabla N° 08

Número de escuelas pre-vocacionales por crearse en los distritos de Lima

		Escuelas de segundo grado		Escuelas pre-vocacionales por crear		
Provincia	Distrito	Varones	Mujeres	Varones	Mujeres	Total
Lima	Lima	22	19	5	4	9
Lima	La Victoria	5	6	2	2	4
Lima	Lince	3	2	1	1	2
Lima	Lurigancho	1	2	-	1	1
Lima	Rímac	6	4	2	2	4
Lima	Miraflores	5	4	2	2	4
Lima	Magdalena	1	2	1	1	2

Fuente: Ministerio de Educación Pública (1950, p. 79).

En cuanto a las escuelas de primer grado, la solución que se dispuso fue la siguiente: «Las escuelas de 1er. grado se aumentarán a medida que lo requiera el crecimiento natural de la población escolar y tanto como lo permitan las posibilidades del erario nacional»; asimismo, se dispuso que cuando en una provincia o distrito existiera población escolar suficiente que justifique el funcionamiento de tres escuelas elementales, «una de ellas podrá ser elevada a Escuela de 2° Grado siempre que haya, por lo menos 50 niños para pasar al 5° año» (Ministerio de Educación Pública, 1950, p. 75). Y otra vez se disponía la excepción para aquellas provincias y distritos que tuvieran un ambiente social e industrial próspero, en los cuales se podría levantar escuelas pre-vocacionales a pesar de que contaran con un solo plantel.

Respecto a las escuelas de las zonas rurales, en donde la población se encontraba diseminada, se optó por continuar aplicando el sistema de escuelas nucleares —creado durante el gobierno anterior—; sin embargo, se decidió corregir la ubicación de algunas de ellas para abarcar a la mayor población escolar posible. Asimismo, se dispuso dotar a las escuelas nucleares centrales de medios de movilidad para el transporte de los niños que residieran dentro de los 20 y 30 km a la redonda (Ministerio de Educación Pública, 1950, p. 75). Para la educación de los niños y adolescentes en edad escolar pertenecientes a comunidades muy diseminadas, se dispuso la creación de las Escuelas Hogares de Campo, o Escuelas de Concentración de Comunidades. Estas estarían ubicadas en lugares estratégicos para abarcar a la mayor población escolar posible y estarían organizadas en forma de internados de tipo abierto; asimismo, su construcción correría a

cuenta de las comunidades, o bien sería iniciada por estas y terminada por el Estado. El gobierno se encargaría del sostenimiento de los maestros, el material pedagógico y las herramientas de trabajo, mientras que la comunidad se haría cargo del sostenimiento del internado (Ministerio de Educación Pública, 1950, p. 76). Si bien con este tipo de escuelas se buscaba erradicar el problema del analfabetismo, también se dispuso que la enseñanza se complementara con actividades en talleres, huertas y pequeñas granjas.

Para dar seguimiento a la obra y conocer mejor las necesidades de la población escolar, se dispuso que el censo escolar se realizara de manera periódica en cada provincia, y que este incluyera a todos los niños en edad escolar y no solo a aquellos que contaban con matrícula en los diferentes planteles, tal como se venía dando hasta el momento.

Respecto al cuerpo docente, se anunció la formulación de una ley orgánica para el magisterio de educación primaria, «que establezca las condiciones de ingreso, de empleo, de ascenso y de jubilación y cesantía» (Ministerio de Educación Pública, 1950, p. 77). Por su parte, la técnica pedagógica sería mejorada a través de la formulación del Reglamento de Educación Primaria, el cual se encargaría de determinar las atribuciones de los inspectores de educación, del personal directivo, de los docentes de las aulas y las normas de organización; asimismo, se elaborarían las Guías Didácticas del Maestro, para mejorar el método de enseñanza, el empleo de los libros de lectura, y de los planes y programas del ministerio. Finalmente se organizarían cursos de capacitación para directores y maestros en el Instituto Pedagógico Nacional de Varones.

En cuanto a las construcciones escolares, el Plan de Educación Nacional mencionaba que «se debe continuar el movimiento de cooperación ya iniciado a fin de que los consejos municipales y la sociedad, en cada provincia o distrito, obsequien terrenos para construcciones escolares» (Ministerio de Educación Pública, 1950, p. 81). En el Plan se procuraba crear al menos dos locales escolares de segundo grado —amplios y bien ubicados— en cada capital de provincia, una para varones y otra para mujeres.

Las condiciones de realización serían las siguientes: i) creación de escuelas pre-vocacionales en las provincias más adelantadas, que muestren mayores posibilidades de utilización efectiva, dando preferencia a las provincias que dispongan de locales fácilmente adaptables o brinden terrenos apropiados para levantar nuevos planteles; ii) creación de escuelas elementales en aquellos distritos cuya población escolar alcance a los treinta niños, de acuerdo a

lo establecido por la Constitución Política vigente; y iii) impulso a las escuelas de concentración primaria de las comunidades, de las escuelas rurales nucleares, y terminación de los locales levantados por los pueblos (Ministerio de Educación Pública, 1950, p. 82).

En resumen, en el Plan de Educación Nacional (Ministerio de Educación Pública, 1950, pp. 82-83) se dispuso las siguientes acciones:

- ❖ Editar libros de lectura y materiales pedagógicos para todas las escuelas fiscales.
- ❖ Creación de 80 escuelas pre-vocacionales para varones y 56 para mujeres en los locales señalados a escala nacional, así como la utilización alterna de los talleres en favor de las demás escuelas de segundo grado.
- ❖ Incorporación de los alumnos de 5º y 6º año de primaria en todos los planteles de educación técnica y de secundaria común.
- ❖ Creación de escuelas elementales y plazas de maestros a medida que el crecimiento de la población escolar lo demande.
- ❖ Fomentar la creación de escuelas fiscalizadas, escuelas particulares, laicas, parroquiales y de congregaciones religiosas.
- ❖ Realizar cursos de perfeccionamiento escolar y modernizar la técnica pedagógica.
- ❖ Terminar la construcción de los locales escolares levantados por los pueblos.
- ❖ Impulsar el crecimiento de las escuelas nucleares y de las Escuelas de Concentración de las Comunidades de Indígenas.
- ❖ Afirmar la cooperación de los padres de familia y de sociedad en general en la obra educativa.

De esta manera, el Plan de Educación Nacional dejó establecido las soluciones en la educación primaria, en donde resaltan dos factores. El primero de ellos es que se denota una clara tendencia a tecnificar la educación primaria de segundo grado con el objetivo de que los alumnos ingresen a la secundaria técnica debidamente familiarizados con este tipo de enseñanza y, además, capacitados en alguna habilidad. La tecnificación de la educación primaria era una demanda que se había realizado ya en décadas anteriores, incluso fue un tema tocado en los debates del capítulo constitucional sobre Instrucción en los años treinta (Congreso Constitucional de 1931, pp. 3508 y 3515). En favor de ella se argumentaba que, debido a que era precisamente en la primaria donde se producía gran parte de la deserción escolar, debía brindarse a la escuela un sentido pragmático, de utilidad, para que las clases populares persistan en la educación de sus hijos. Como se verá más adelante, esta premisa, al parecer, resultó cierta puesto que una vez que el gobierno de Odría levantó un vasto número de planteles técnicos se produjeron, entre 1952 y 1953, una sobredemanda tanto en las matrículas de la educación primaria como secundaria. Sumado a ello, podemos señalar

la poca complejidad en las soluciones que se propusieron para la educación primaria elemental, ya que, prácticamente, fueron las mismas que gobiernos anteriores habían establecido. Podríamos aducir que la necesidad de atender la educación secundaria se motivó, seguramente, por la necesidad del régimen de preparar a la mano de obra nacional, desplazar a las influencias apristas que se habían coludido en la instrucción media y consolidar la obra educativa que, precisamente, debía brindar sus frutos en este nivel.

El segundo factor lo constituye la delimitación, tanto espacial como temporal, del campo de acción del gobierno. Las estadísticas habían dado cuenta de la inmensidad del problema educativo, por ello desde el ministerio se fijó ciertos logros por alcanzar. Por ejemplo, el Plan de Educación Primaria no estableció nada nuevo para atender mejor a la educación rural o a la educación elemental, como ya lo mencionamos; por el contrario, centró sus esfuerzos en expandir la educación primaria pre-vocacional. La idea era que futuros gobiernos se encargaran de los problemas educativos que subsistieran luego del Ochenio, como lo fue, efectivamente, la expansión de la primaria en todo el territorio. Esta delimitación también hizo posible que las obras educativas se realizaran, sobre todo, en Lima y en las capitales de provincias, lugares en los cuales la población en edad escolar se encontraba altamente concentrada a diferencia de ciertos pueblos y comunidades de la Sierra y Selva. Sin embargo, siguiendo a Zegarra (2001, p. 197), podemos señalar que el centralismo en los egresos estatales respondía también, o más bien, a la intención populista del gobierno.

El régimen esperaba que a través de la educación los futuros ciudadanos contribuyeran al desarrollo del país, insertándose en las diferentes actividades industriales, comerciales, agropecuarias, entre otras; en ese sentido, la movilidad social no fue un objetivo explícito de la política educativa del gobierno —en ninguno de los discursos previos a la elaboración del Plan de Educación Nacional se habla sobre este tema—, aunque muchos sí verían en la educación un canal de ascenso social: «la educación jugó un papel importante dado que creó aspiraciones de movilidad social —pues se la consideraba como un canal de ascenso—, y al mismo tiempo sirvió de filtro para que sean pocos los que lograsen mejorar su posición en la jerarquía social» (Cardó et al. 1989, p. 29). En los capítulos siguientes veremos las posibilidades que tuvo la población escolar de las barriadas para hallar en la educación un medio de ascender socialmente.

En síntesis, a fines de los años cuarenta la situación de la educación escolar en el Perú todavía era crítica a pesar de los esfuerzos que se habían realizado durante las décadas anteriores, siendo la carencia de planteles, la deserción escolar y la falta de acceso a la educación los problemas más graves y persistentes. No obstante de tratarse de un gobierno dictatorial, Odría buscó congraciarse con las masas y atender a las diferentes demandas sociales con la finalidad de mantenerse en el poder y lograr el apoyo del pueblo teniendo en cuenta la gran actividad e influencia que había ejercido el Apra durante el gobierno de Bustamante (1945-1948). De esta manera se diseñó el Plan de Educación Nacional, en el cual la Junta Militar de Gobierno presentó las soluciones que implementaría en el campo educativo, resaltando la construcción sistemática y sostenida de planteles escolares en todo el territorio nacional y el impulso de la educación técnica. Este último propósito se explica por diversos motivos como los de aprovechar mejor los recursos naturales del país, dar una finalidad práctica a la educación escolar, preparar la mano de obra para las diversas fábricas e industrias que se levantaban en el país, entre otros. Por ello se impulsó la creación de escuelas pre-vocacionales, en las cuales los alumnos de los últimos años de primaria tendrían un primer acercamiento a la educación técnica. La educación primaria elemental solo interesó al gobierno en la medida que era el medio para erradicar el analfabetismo; en ese sentido, no hubo mayor planificación respecto a la construcción de escuelas de este tipo a excepción de las que se ubicarían en las zonas más remotas de las regiones de la sierra y selva. De esta manera, la Junta Militar de Gobierno enfocó sus esfuerzos en diversificar y tecnificar la educación escolar —lo cual implicaba crear nuevos planteles e implementarlos adecuadamente—, luchar contra el analfabetismo, despolitizar el magisterio, brindar una educación nacionalista, religiosa y que se adecuara a los nuevos métodos de enseñanza. Debido a la crisis económica durante los primeros años del Ochenio, el gobierno también se enfocó en concientizar a la sociedad respecto al problema educativo, logrando recibir donaciones de terrenos entre otros tipos de apoyo; asimismo, centralizó los fondos para las construcciones escolares y creó nuevas rentas exclusivamente para tal fin, lo cual le permitió concretizar la ejecución de un buen número de obras. De esta manera, a inicios de 1950 Odría había diseñado su programa educativo, el cual pasaría a desarrollarse a partir de aquel año en todo el país. Si bien el impulso de la educación técnica resultó un acierto, pronto se denotarían ciertas deficiencias del Plan de Educación Nacional que obligaron al gobierno a realizar ciertas modificaciones y reestructurar alguno de sus propósitos, tal como veremos más adelante.

CAPÍTULO II

LAS BARRIADAS DE LIMA DURANTE EL OCHENIO. UN FENÓMENO RELATIVAMENTE NUEVO

Lima ha sido considerada durante buena parte de su historia como una ciudad pequeña, tranquila y apacible; sin embargo, a mediados del siglo XX la capital empezó a tomar formas y rostros diferentes. Con el Censo Nacional de Población de 1940 —el primer censo moderno que tuvo el Perú— se dio cuenta de un gran crecimiento demográfico en las zonas urbanas, tendencia que se fue consolidando en las décadas siguientes. La ciudad capital, en efecto, fue una de las que más creció tanto en población como en extensión de zonas urbanas durante el siglo pasado. Para explicar ello debemos tomar en cuenta varios factores como las migraciones internas, el mejoramiento de los sistemas de salud y educación en la capital, el levantamiento de nuevas industrias, la construcción y mejoramiento de los medios de comunicación terrestres, entre otros.

Matos Mar (1966, pp. 20-22), entre otros autores, señala que los factores que intervinieron en la migración y posterior formación de las barriadas en Lima pueden dividirse en factores locales y factores nacionales. En el primer caso podríamos mencionar «las bondades de la capital»; es decir, las oportunidades y los servicios que esta brindaba —casi siempre por encima del nivel de los que se brindaban en provincia—, pero también la escasez de viviendas y el uso político que se le dio a este problema; mientras que en el segundo factor se encontrarían el centralismo, la crisis del sector agrícola, el bajo nivel de vida al interior del país, entre otros. Sin embargo, como bien lo ha señalado Carlos Franco, la decisión de migrar no solo debe explicarse por las condiciones objetivas que acabamos de citar, puesto que ello sería percibir a la población migrante como un producto de las circunstancias: «Lo que en definitiva unifica tales hipótesis es el descarte del escenario subjetivo en que se terminó no solo de procesar sino de configurar, es decir, dotar de sentido, a la decisión migratoria» (Franco, Degregori y Cornejo-Polar, 2014, p. 23).⁴²

Si bien gran parte del crecimiento de Lima se debió a los intensos movimientos migratorios que se dieron a inicios de los años cuarenta, cabe resaltar que no todos los que migraban del campo

⁴² Los testimonios de los pobladores de barriadas de origen provinciano recogidos durante los años cincuenta, y publicados posteriormente por Matos Mar (1977, pp. 167-225), evidencian cómo la decisión de migrar se configura tanto por las condiciones objetivas como subjetivas.

a la ciudad se instalaban en las barriadas de la capital —aunque sí una buena parte—; así como tampoco es cierto que la totalidad de los pobladores de barriadas eran de origen provinciano. Para los años que comprende nuestro estudio es importante tener en cuenta que la visión que se tenía de las barriadas y de sus pobladores estuvo sesgada por el racismo y los prejuicios de la época, muchos de los cuales se mantienen hasta hoy en día.

En la historia de las barriadas de Lima existen dos momentos marcados. El primero de ellos corresponde al levantamiento —creciente y sostenido— de las barriadas a mediados del siglo XX, durante los años cuarenta y cincuenta, periodo en el cual las barriadas alcanzan notoriedad y se instalan progresivamente en la agenda nacional a la vez que van configurando el futuro crecimiento urbano de Lima. El segundo momento corresponde a los años ochenta y noventa, décadas en las cuales el levantamiento de barriadas se da a una escala impresionante debido a los estragos causados por los grupos terroristas en el interior del país. A diferencia de los años cincuenta, muchos pobladores de las zonas rurales se vieron obligados a abandonar sus tierras por su propia seguridad y la de sus familiares. De esta manera no resulta lo mismo hablar de un poblador de barriada de los años cincuenta, que por lo general ha llegado a la capital joven, soltero y con el deseo de mejorar su situación socioeconómica —a la vez que ha recibido a otros familiares que fueron llegando gradualmente apoyados en su experiencia—, que hablar de un poblador de barriada de los años ochenta, el cual ha llegado a Lima, principalmente, por la necesidad de brindar seguridad a sus familiares.

No obstante, lo que distingue a los pobladores de barriadas de mediados del siglo XX de los de otras décadas, es que estos tuvieron que hacer frente a una situación nueva y desconocida hasta el momento, tanto para ellos como para los agentes del Estado y la sociedad en su conjunto. Tuvieron que adaptarse a nuevos y complicados terrenos —faldas de cerros, laderas de ríos, arenales, entre otros—, pero también tuvieron que encontrar su lugar en el tablero político para garantizar la estabilidad de los espacios que habían ocupado y lograr acceder a los servicios básicos. A medida que avanzaban en la construcción de sus viviendas y coordinaban acciones para acceder a los servicios, y al tan ansiado reconocimiento legal de sus terrenos, nuevas necesidades fueron apareciendo. Una de ellas era la de educar a sus hijos, puesto que la experiencia les había mostrado lo complicado que era mantenerse en la capital sin tener mayor instrucción o dominar alguna habilidad. Después de la obtención de un trabajo fijo y bien remunerado, se podría decir

que la educación integral de los hijos era el deseo más grande por parte de los jefes de familia de las barriadas.

En el presente capítulo pasaremos a explicar con mayor detalle las características principales de los pobladores de las barriadas de Lima durante el gobierno de Odría —vale decir, durante la primera mitad de los años cincuenta—, haciendo hincapié en la población en edad escolar de las barriadas. Para ello nos apoyaremos, entre otros, en los trabajos realizados por José Matos Mar, no solo por ser uno de los pioneros en el estudio de las barriadas, sino también por haber dirigido el primer censo de barriadas realizado en Lima y otras provincias en 1956, cuyos resultados fueron publicados en años posteriores. Este censo es de gran importancia debido a la amplitud de datos que contiene, pero también por ser el primer censo de barriadas, sino el único, realizado en los años cincuenta.⁴³ Asimismo, nos serviremos de los trabajos realizados por el sociólogo estadounidense William Mangin, quien residió en la capital durante los años cincuenta y sesenta para estudiar mejor a las barriadas. Además, nos serviremos de los testimonios brindados más recientemente por los ahora ya antiguos pobladores de barriadas, los cuales han sido plasmados en trabajos como los de Carlos Iván Degregori y Santiago Tácunan. Finalmente, utilizaremos también la información recopilada en los diarios, especialmente la de El Comercio.

2.1 El fin de la Lima tradicional. Las migraciones y el levantamiento de barriadas en la capital

Para mediados de los años cincuenta, un aproximado del 89 % del número total de jefes de familia de las barriadas de Lima era de origen provinciano. Muchos de ellos se habían instalado paulatinamente en diferentes zonas de la capital durante las décadas anteriores. Conforme el paso de los años formaron sus familias y —debido al gran número de hijos de migrantes nacidos en la capital— para 1956 casi la mitad de la población total de las barriadas resultaba de origen limeño.

Si bien las migraciones hacia Lima datan de mucho tiempo atrás, es recién durante los años cuarenta y cincuenta que estas empezaron a darse con una mayor intensidad. Antes del establecimiento sostenido de las barriadas, muchos migrantes solían instalarse en habitaciones alquiladas, quintas o viviendas de parientes o conocidos. Sin embargo, el alquiler en la capital

⁴³ El primer censo sobre barriadas de Lima realizado por el Estado del que se tiene registro corresponde al realizado por el Departamento de Servicio Social y Vivienda del Ministerio de Salud Pública y Asistencia Social en 1960, en el cual se respaldan los datos obtenidos por el Censo General de Barriadas de 1956.

empezó a ser cada vez más costoso, a la vez que las migraciones continuaban y los espacios en Lima se tugurizaban. Conseguir una vivienda propia era algo muy complicado para la clase popular debido, entre otros factores, a la gran inversión que ello representaba y a la inadecuada oferta inmobiliaria en la ciudad (Driant, 1991, p. 87). Por su parte el alquiler tenía sus desventajas pues implicaba un pago alto y frecuente, sin importar que el inquilino se encontrara enfermo, de viaje o desempleado; exposición a robos y pleitos; mayores rentas ante el incremento de los integrantes de la familia; entre otros. Al respecto, Collier (1978, p. 36) señala algunas razones por las cuales muchas personas que habitaban en los tugurios de la capital empezaron a optar por vivir en las barriadas.

Las ventajas de la vida en barriadas se reflejan en la encuesta sobre su formación. A las personas que habían sido dirigentes comunales en el momento de su formación se les pidió responder a tres razones principales que habían inducido a las familias fundadoras a dejar su vivienda anterior. En su mayoría procedían de viviendas tugurizadas del centro de Lima. De los 66 dirigentes provenientes de áreas tugurizadas y de los que se disponía de datos exactos, el 58% dio como razón el alquiler alto. El 15% mencionó el desempleo, en el sentido de que tuvieron que dejar sus casas por falta de ingresos para pagar el alquiler. El 35% señaló el deseo de poseer casa propia y el 20% el hacinamiento en la vivienda anterior. El 29% manifestó que la barriada había sido constituida básicamente por quienes eran desalojados de un área tugurizada, sea porque ésta era desalojada para dar paso a una avenida, edificio público o nuevo conjunto de viviendas. Un 6% adicional indicó que el grupo se había formado con gente sucesivamente desahuciada de dos o más áreas tugurizadas.

Ante la gran dificultad de encontrar espacios disponibles y accesibles dentro de la Gran Lima, muchos migrantes y limeños que anhelaban una vivienda propia empezaron a ocupar espacios insólitos para la época, como faldas de cerros, laderas del río, espacios periféricos al casco urbano y, posteriormente, arenales alejados del centro de la ciudad. Estas invasiones se hicieron sobre terrenos del Estado, principalmente, y terrenos particulares o en litigio. Algunos intentos de ocupación fueron reprimidos por la fuerza; sin embargo, las sucesivas invasiones también pusieron en aprietos a los gobiernos de turno, puesto que a la vez eran un signo de sus insuficiencias y debilidades, los situaban también frente a un escenario sin precedentes, en donde el problema de la vivienda, entre otros, se agudizaba aún más.

Algunos investigadores han planteado que la invasión de tierras, y la consecutiva autoconstrucción de viviendas en las barriadas, resultaron convenientes para las autoridades del Estado puesto que de cierto modo los libraban de su responsabilidad administrativa a la vez que

constituían una solución mucho más económica al problema de la vivienda. En este punto cabe resaltar que cuando se producía una invasión, los organizadores de la misma procuraban que esta estuviera cargada de un fuerte simbolismo, el cual resaltaba las necesidades del grupo a la vez que dirigía un mensaje a las autoridades políticas. Por ello en muchas invasiones se utilizaron banderas nacionales o se realizaban en fechas significativas para el país —como las fiestas patrias o la navidad—; asimismo, era común que el nombre de la futura barriada o sus calles estuviese relacionado con las autoridades y representantes de turno.

Desde un primer momento los pobladores de barriadas fueron conscientes de lo vital que era contar con el apoyo de los representantes políticos, puesto que era lo único que podía garantizarles de cierta manera su permanencia o defensa ante la amenaza de ser retirados por la fuerza. Precisamente, el temor de ser inmediatamente desalojados era algo que hacía que las invasiones en un inicio no fueran masivas. Según William Mangin (1969), muchos eran quienes se anotaban para obtener un terreno, pero pocos quienes finalmente participaban durante la incursión. Si bien en un primer momento la finalidad de las invasiones era dotar de vivienda a las personas que lo necesitaban, posteriormente el tráfico y alquiler de terrenos se abrió paso en las barriadas.

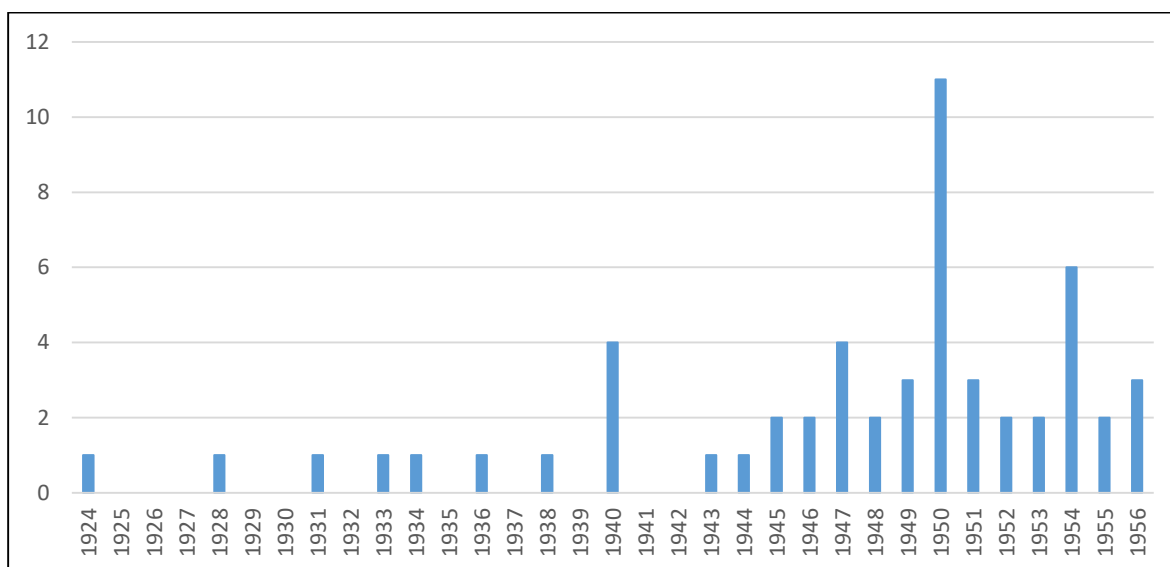
Una vez lograda la invasión, los pobladores se apresuraban a cercar rudimentariamente sus espacios y esperar lo mejor. Palos y esteras, cartón y fibrocemento; todos estos elementos de fácil remoción. Sin embargo, existía otra amenaza fuera de un eventual desalojo, y es que al tener solo un pedazo de tierra muchos pobladores que también contaban con viviendas en la capital, o seguían siendo inquilinos, no se decidían por establecerse en la barriada, lo cual hacía que esta permaneciera vulnerable ya que su estabilidad dependía mucho de su rápido crecimiento.

Cabe destacar que si bien las barriadas pueden compartir ciertas características, debe tenerse en cuenta que de acuerdo a su ubicación, formación y organización, una barriada puede ser distinta de otra. Por ejemplo, existen casos de barriadas que lograron integrarse rápidamente al casco urbano de la capital a mediados de los años cincuenta, mientras que a otras les tomó un tiempo mayor. De la misma manera, existen barriadas que se conformaron alrededor de un núcleo económico sobre el cual basaron su desarrollo —como las que se levantaron alrededor del mercado de La Parada o de las fábricas situadas a lo largo de la avenida Argentina—, mientras que la ubicación de otras solo parece responder a motivos de vivienda.

En 1956 existían en Lima 56 barriadas, de las cuales 21 de ellas se ubicaban en los márgenes del río Rímac, 19 en las faldas de los cerros, 11 en la periferia del casco urbano, y solo 5 fuera del área urbana. En total las barriadas abarcaban a un número aproximado de 120,000 habitantes, casi el 10 % de la población total de la Gran Lima. Para estos años todavía no se había iniciado la ocupación de Lima Norte, siendo las barriadas más pobladas las de Mirones (Alto y Bajo), Fray Martín de Porres, Pedregal, Zarumilla, Piñonate, San Cosme, Mendocita, Puerto Nuevo y Ciudad de Dios. Todas ellas con una población que variaba entre los 4 mil y 8 mil habitantes.

Gráfico N° 06

Número de barriadas establecidas en Lima entre los años de 1924 y 1956



Fuente: Matos Mar (1977, p. 33).

El levantamiento de las barriadas logró un crecimiento sostenido a partir de 1943 —año en el cual se registra la creación de al menos una barriada por año— ya que antes de esa fecha el establecimiento de estos espacios se daba de manera esporádica e interrumpida. Durante el Ochenio de Odría se crearon alrededor de 30 barriadas, lo cual es una manifestación clara del clima de tolerancia y permisividad que se tuvo en este gobierno. Llama la atención la creación en 1950 de 11 barriadas. Al respecto, debemos recordar que este fue un año electoral, y que, en general, Odría estableció una relación de clientelismo con los pobladores de barriadas, ya que estos brindaron cierto apoyo social al régimen a cambio de garantizar la estabilidad de los espacios que habían ocupado. Así, no es de extrañar que la permisividad del gobierno respecto al establecimiento de barriadas haya alcanzado su mayor expresión en este año (Ver anexo 04).

Pero ¿por qué hubo un incremento en la formación de barriadas a partir de mediados de los años cuarenta? Fuera de los cambios sociales de la época y las ventajas que tenían las barriadas respecto a los tugurios, es importante destacar el papel del propio Estado como promotor, aunque a veces indirecto, del establecimiento de barriadas. Al respecto, Collier (1978, p. 43) señala lo siguiente:

[...] la ayuda estatal a las barriadas y sus pobladores es una forma económica de ayudar al residente urbano pobre, que obviamente es atractiva para los gobiernos que desean hacer frente a los problemas de la pobreza sin una significativa redistribución de ingresos. Como se demostrará, esto proporciona respuesta a la pregunta de por qué ha habido un crecimiento masivo de barriadas en Lima, pese al carácter hasta hace poco oligárquico del sistema político peruano. La razón consiste en que los gobiernos conservadores han ayudado a que esto suceda. Por otro lado, desde el punto de vista de la izquierda, este tipo de ayuda a los sectores populares, adolece de fallas evidentes, puesto que alivia su situación, sin efectuar las reformas básicas que la izquierda propugna. A fines de los años 50, este asunto de la manera cómo la política de barriadas y de vivienda tendía a enmascarar las causas fundamentales de la pobreza se convirtió en un tema explícito del debate político.

De esta manera, la aparición creciente de las barriadas en la capital responde a una serie de factores, partiendo desde las condiciones climáticas —como la ausencia de lluvias, por ejemplo— y la disponibilidad de tierras periféricas, pasando por las ventajas que representaba la obtención de un terreno propio y el fenómeno migratorio del campo a la ciudad, hasta llegar a la interesada permisividad y apoyo estatal.

Dado que los pobladores de barriadas enfocaron sus fuerzas en el establecimiento y mejoramiento de sus viviendas, no hubo en gran parte de ellos un espacio significativo para afiliarse o participar de manera activa en algún partido político determinado. Así, el gran crecimiento de las barriadas —iniciado a mediados de los tumultuosos años cuarenta— no produjo un desquiciamiento político (Collier, 1978, 46), haciendo que estas se convirtieran en una potencial y atractiva base de apoyo social para Odría y futuros gobernantes. Para complementar esta explicación, debemos citar lo señalado por Carlos Franco en el sentido de que la plebe urbana, surgida a partir de las barriadas, tampoco construyó organizaciones políticas propias debido a la ausencia de una autorepresentación.

Si así ha ocurrido es porque ella no se ha “autobjetivado”; o sea, no ha organizado un discurso global sobre sí misma, la sociedad y el Estado en cuyo fundamento articule organizaciones, programas, estrategias de poder y compita por la conducción cultural y

política del país. Al no producir este discurso la fuerza popular que fue capaz de autoconstruirse como sujeto urbano, productivo, social y cultural no devino [en] sujeto político. (Franco, Degregori y Cornejo-Polar, 2014, p. 40)

2.1.1 Odría y las barriadas

Odría estableció con las barriadas una relación de paternalismo y clientelismo, puesto que aprovechó la necesidad que tenían los pobladores de barriadas —conseguir la estabilidad de las tierras que habían ocupado— para brindarles su apoyo, siendo consciente de que como «dueño» de los terrenos estatales que se habían invadido, era el único que podía brindarles ciertas garantías.⁴⁴ Una de las características principales de los pobladores de barriadas en los años cincuenta —teniendo siempre en cuenta que la mayoría de ellos eran de origen provinciano— era que no esperaban recibir mucho del gobierno (Zolezzi, 2011); es decir, no era una población que exigía la dotación de servicios básicos o el reconocimiento legal de sus viviendas, aunque sí se organizaba en torno a esos objetivos. Al respecto, la relación de clientelismo que se había establecido con el gobierno les resultaba conveniente.

Collier (1978, pp. 73-74) señala que Odría manejó bien esta relación de dependencia, puesto que

A pesar de la amplia y pública vinculación del gobierno de Odría en la formación de barriadas, es sorprendente que no haya evidencias de concesión de títulos a sus pobladores. Esta omisión es muy explicable, si se considera el interés de Odría en restablecer una relación paternalista entre el gobierno y las clases populares. Si los invasores están simplemente ubicados en tierras del Estado, la seguridad de la tenencia de esa tierra depende del gobierno; su permanencia en ellas, de la voluntad del presidente. Si se les otorga títulos, la seguridad de la tenencia tiene una base legal formal, independiente de la buena voluntad del presidente. De este modo, el no otorgamiento de títulos, refuerza la idea de que los invasores dependían de una conexión especial con el presidente. El otorgamiento de títulos no se comenzó a discutir seriamente sino hasta fines de la década del 50 y, en forma efectiva, sólo empezó a fines de la década del 60, cuando la presión política del alcalde del distrito de una barriada obligó, finalmente, la adopción de leyes que establecían medios simples y efectivos para otorgar títulos.

La relación entre Odría y las barriadas se remonta, incluso, hasta un par de años antes del Ochenio, cuando este fue ministro de Gobierno y Policía durante el gobierno de Bustamante. Al respecto, hay evidencias que señalan que evitó el desalojo de algunas de ellas (Collier, 1978,

⁴⁴ En este punto es necesario recordar que la mayoría de barriadas que se establecieron durante el gobierno de Odría se ubicaron en tierras del Estado.

p. 70). Es preciso señalar aquí que, si bien Odría estableció un vínculo cercano con las barriadas, ello no implicó que estas fueran a formar inmediatamente parte de las políticas de Estado. La relación solo fue de permisividad, de brindar una seguridad calculada, ya que finalmente —como se ha señalado— no se llegó a dar la tan ansiada titularidad de los terrenos invadidos.

Otra de las razones que explican por qué Odría pudo establecer una relación paternalista y benefactora con estos nuevos grupos es el mejoramiento que alcanzó la economía peruana durante los primeros años de la década de los cincuenta como consecuencia del aumento de las exportaciones de materia prima motivadas por la Guerra de Corea. Esta coyuntura le permitió al gobierno contar con el soporte material necesario para ejecutar diversas obras como edificios públicos y carreteras, lo cual se tradujo en un mayor requerimiento de mano de obra. La relación que buscaban establecer los pobladores de las barriadas con el gobierno de Odría, incluso a fines de su gobierno, se puede resumir en las declaraciones que dio el presidente de la Asociación de Pobladores de la incipiente barriada de Ciudad de Dios, Alejandro López Agreda, en las que señala lo siguiente:

[...] Nosotros, los de la directiva, no tenemos color político alguno. Somos sencillamente, trabajadores. Y sólo queremos vivir con decencia merced a nuestro propio esfuerzo [...]. Y creemos sinceramente que colaboramos con el Gobierno del General Manuel A. Odría, cuando nos ofrecemos espontáneamente a trabajar para edificar nuestras propias casas, a dar todo el esfuerzo material y económico que podemos, para ayudarlo a resolver el problema de la vivienda y, con él, muchos otros problemas. (La Prensa, 31-12-1954, p. 2)

Degregori (2014, p. 121) señala que «de alguna manera Odría cala en algunos aspectos medulares para la nueva masa popular limeña: les habla a los migrantes, los ubica, los reconoce y luego los utiliza. Pero queda en ellos el recuerdo de una reciprocidad efectiva: Odría realiza obra»; asimismo, agrega que luego del Ochenio la imagen del Estado se iría haciendo más nítida, ya que «el poder ya no aparece personificado en un hombre, o más precisamente en una pareja, sino repartido entre un conjunto de hombres».

El gobierno de Odría, pues, constituyó un régimen no democrático de baja capacidad. No democrático puesto que la persecución a los partidos y políticos opositores se mantuvo a lo largo del Ochenio, pero también porque las demandas de la población respecto a los servicios de vivienda, salud o educación no llegaron a traducirse en prácticas del Estado; y aunque se hicieron grandes obras en estos campos, las mismas solo pudieron ser aprovechadas por ciertos sectores,

quedando el resto marginado de estos servicios esenciales. Asimismo, cabe señalar que durante los años cincuenta un gran porcentaje de la población se encontraba impedida de participar en las elecciones de sus representantes políticos por su condición de analfabeta. La baja capacidad del régimen fue más notoria durante los años de la Junta Militar de Gobierno, ya que el país se encontraba sumergido en una profunda crisis política y económica, las cuales se estabilizaron relativamente durante los primeros años de la década de los cincuenta a partir del uso de la fuerza y factores externos, respectivamente. No obstante, como veremos en el siguiente capítulo, la poca presencia que tuvo el Estado para atender los servicios básicos en espacios como las barriadas, muestra también la baja capacidad estatal.

2.1.2 Mitos y prejuicios alrededor de las barriadas

A pesar del apoyo interesado que Odría brindaba a los habitantes de las barriadas, para muchos políticos, medios de prensa y sectores de la sociedad limeña, el levantamiento de estos espacios era algo penoso e indeseable. Si bien la situación de pobreza y precariedad de estas tenía cierto sustento, muchos prejuicios empezaron a tejerse alrededor de los habitantes de las barriadas, los cuales eran vistos como personas ignorantes, desocupadas y de fácil inclinación a la criminalidad y las tendencias extremistas. Apoyándonos en las investigaciones de William Mangin (1967a, p. 66), pasamos a mencionar los principales mitos y prejuicios que se tenían respecto a las barriadas de mediados del siglo pasado.

- ❖ Las barriadas están conformadas por gentes de la sierra venidas directamente desde sus campos a la ciudad.
- ❖ Son caóticas y desorganizadas.
- ❖ Son barrios marginales acompañados por el crimen, la delincuencia juvenil, la prostitución, las familias divididas, la ilegitimidad, entre otros.
- ❖ Están constituidas por la clase más baja del país, la más pobre, ya que tienen un alto número de desempleo y la mano de obra de sus habitantes podría utilizarse mejor en los campos.
- ❖ Los pobladores de barriadas no participan en la vida de la ciudad; el analfabetismo es grande entre ellos y su grado de instrucción es bajo.
- ❖ Son pueblos campesinos, o comunidades indígenas, reconstituidas en la ciudad.
- ❖ Son «caldo de cultivo» para los partidos radicales, particularmente para el comunismo, por el resentimiento, la ignorancia, y el deseo que tienen de ser guiados.
- ❖ Solo hay dos soluciones para el problema de las barriadas: i) prevenir las migraciones por ley o hacer la vida de las provincias más atractiva; y ii) prevenir la construcción de nuevos asentamientos por ley y erradicar los ya existentes reemplazándolos con proyectos de vivienda.

Todas estas premisas dan cuenta del desconocimiento que se tenía sobre las barriadas ya que, como se verá a continuación, sus pobladores eran gente trabajadora y contaban, en su mayoría, con una experiencia migratoria previa a su instalación en Lima; asimismo, participaban activamente en la vida de la ciudad, podían ganar un sueldo similar al de los obreros de Lima, y se encontraban bien organizados internamente. Si bien algunos problemas y vicios tenían lugar al interior de las barriadas, resultaría exagerado afirmar que estos eran sus sellos distintivos. Los pobladores, sin embargo, eran susceptibles a estas acusaciones y buscaban evitar que malos elementos se internaran en la barriada.

[...] Habitualmente las barriadas son lugares tranquilos habitados sobre todo por grupos familiares de gentes muy trabajadoras, pero la imagen pública es de violencia, inmoralidad, indolencia, delito y política izquierdista revolucionaria. Los residentes de las barriadas son bastantes sensibles al respecto, y los comités tratan de evitar a los perturbadores potenciales y controlar a los perturbadores existentes. También tratan de obtener la mayor publicidad posible acerca del trabajo productivo realizado por gente de la barriada. (Mangin, 1969, p. 21)

2.2. Principales características de los pobladores de barriadas

El primer estudio general que se hizo sobre las barriadas fue el Censo general de barriadas de Lima, Arequipa y Chimbote,⁴⁵ realizado en noviembre de 1956 por el Instituto de Etnología de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, el cual estaba dirigido por José Matos Mar. En este censo se brinda una gran cantidad de datos sobre las barriadas y sus pobladores; sin embargo, para nuestro estudio pasaremos a tomar solo los datos relacionados a la procedencia, las motivaciones para venir a Lima —en el caso de los jefes de familia nacidos en provincia—, el grado de instrucción, la ocupación, entre otros que nos permitan conocer la valoración de los pobladores de barriadas respecto a la educación.

Debido a la gran cantidad de jefes de familia de origen provinciano en las primeras barriadas de Lima, y a que la migración del campo a la ciudad no se originó en las últimas décadas de nuestra historia, consideramos necesario contestar previamente a la siguiente pregunta con la finalidad de definir mejor a nuestro grupo de estudio: ¿quiénes son los que migraron a Lima a mediados del siglo XX y qué los diferencia de quienes migraron a la capital en tiempos anteriores? Para contestar esta pregunta pasaremos a citar lo señalado por Carlos Franco, quien además de

⁴⁵ El referido censo fue realizado a inicios del segundo gobierno de Manuel Prado, por encargo de la recientemente creada Comisión para la Reforma Agraria y la Vivienda.

afirmar que las migraciones que se dieron a partir de los años cincuenta involucraron a millones de peruanos en el transcurso de unas cuantas décadas, agrega lo siguiente:

[Los migrantes] no pertenecieron a las élites señoriales avecindadas en las principales capitales y provincias serranas y costeñas que enviaron a sus hijos a Lima entre la primera y segunda década del siglo. Tampoco pertenecieron a las clases medias urbanas de comerciantes, profesionales y empleados de esas mismas capitales y provincias que entre los 30 y 40 alentaron a sus hijos a desplazarse hacia la capital. Los migrantes de los 50 en adelante provinieron en su vasta mayoría de las comunidades campesinas y de las familias de siervos, peones y yanaconas de las haciendas situadas en las provincias más pobres, en los valles interandinos y en los pisos ecológicos más altos de los Andes. (Franco, Degregori y Cornejo-Polar, 2014, p. 21)

2.2.1 Procedencia

El 51.68 % de la población total de las barriadas había nacido en Lima, mientras que el 47 % era de origen provinciano; asimismo, había un reducido número de extranjeros (0.15 %), mientras que se desconocían los datos de un 1.55 % de la población. En este punto debemos tener en cuenta que el número de hijos de migrantes nacidos en la capital era considerable,⁴⁶ ya que si solo tomáramos en cuenta el lugar de nacimiento de los jefes de familia, tendríamos que el 89 % de ellos eran de origen provinciano.

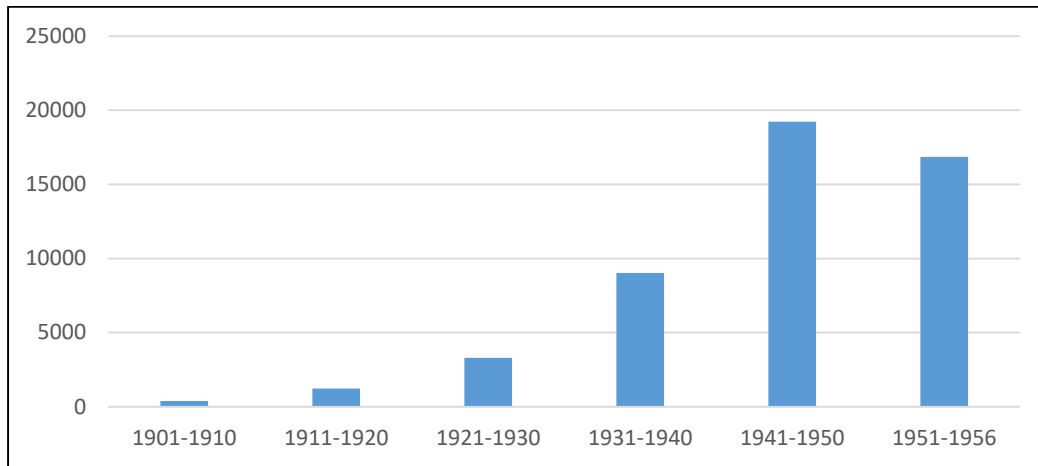
Es conveniente mencionar en esta sección que eran muy pocos los casos en los cuales un jefe de familia de alguna barriada, y de origen provinciano, se instalaba directamente desde su lugar de nacimiento a la barriada. La mayoría de ellos había hecho escala en otras ciudades durante su experiencia migratoria o había estado viviendo dentro de alguna parte de la capital. Hay que tener en cuenta también que algunos pobladores habían llegado a Lima durante las primeras décadas del siglo XX, años en los cuales el fenómeno de las barriadas era prácticamente inexistente. Lo que sí era recurrente era que un jefe de familia, eventualmente, recibiera en la barriada a familiares y amigos venidos desde su pueblo.

En el Censo general de barriadas de 1956 se logró obtener información de un aproximado de 50 mil pobladores de barriadas de origen provinciano respecto al año en el cual habían llegado a la capital. Las estadísticas indicaban que el fenómeno migratorio continuaría engrosando a la población de las barriadas tal como lo vemos en el siguiente gráfico:

⁴⁶ Según las estimaciones del censo, un promedio de 42 mil niños de padres provincianos habían nacido en Lima entre los años de 1946 y 1956.

Gráfico N° 07

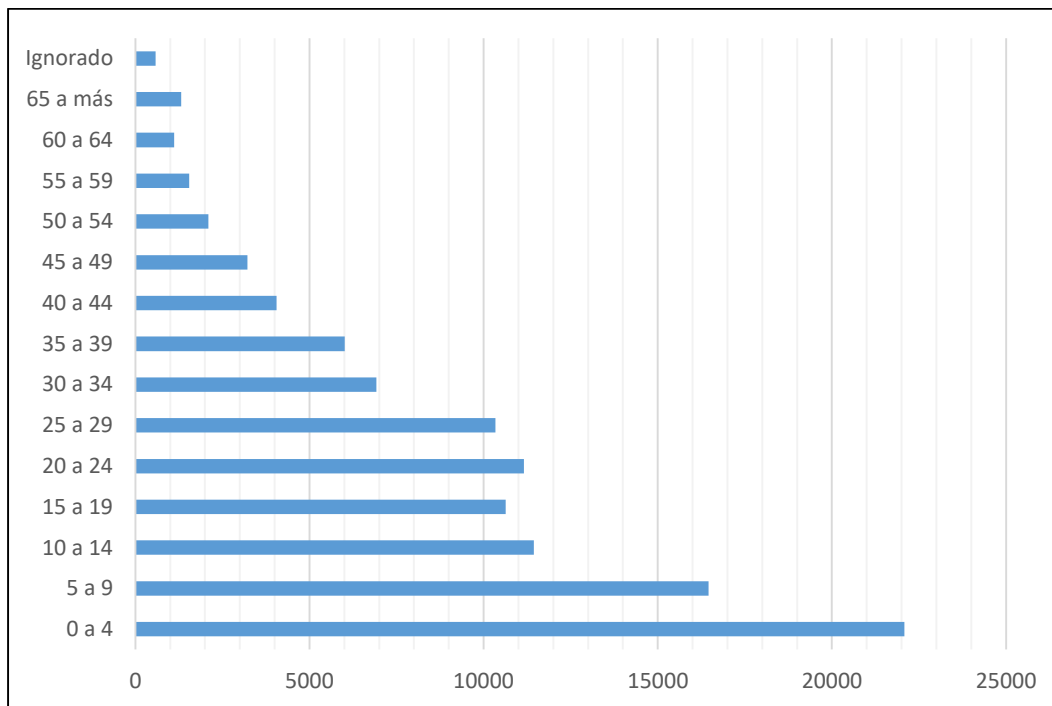
Población de las barriadas según el año de llegada a Lima



Fuente: Elaboración del autor a partir de los datos de Matos Mar (1977, p. 263).

Por otra parte, la pirámide poblacional de las barriadas nos da cuenta del gran número de la población infantil; asimismo, evidencia una pequeña distorsión en el decrecimiento natural de la pirámide situada entre la población de 20 a 30 años. Esto último puede explicarse, parcialmente, a partir de las siguientes razones: i) debido a la instalación progresiva en las barriadas de jóvenes y adultos, no necesariamente con hijos, en busca de un lote; y ii) debido al recibimiento que hicieron muchos pobladores de barriadas a familiares —sobre todo jóvenes— venidos desde su mismo lugar de origen.

Gráfico N° 08
Grupos de edades en las barriadas de Lima



Fuente: Matos Mar (1977, p. 232).

2.2.2 Motivaciones para venir a Lima

Debido a la preponderancia del origen provinciano de los jefes de familia —quienes fueron finalmente los actores principales del crecimiento y desarrollo de las barriadas— es necesario mencionar las motivaciones que estos tuvieron para asentarse en la capital. Estos datos fueron recogidos durante el censo y nos brindan un acercamiento sobre las aspiraciones que tenían consigo, por decirlo de alguna manera, la primera generación de migrantes que llegó a Lima de forma masiva.

Durante el referido censo se consultó a 17,426 jefes de familia de origen provinciano respecto a las motivaciones que los habían traído a la capital. La declaración de la mayoría de ellos obedecía a un único factor, aunque algunos mencionaron más de uno. Las motivaciones principales fueron, mayoritariamente, las de carácter económico y social. Respecto al factor económico, este representaba el 61.05 % de las motivaciones declaradas, y estaba relacionado a la búsqueda de trabajo o a la necesidad de mejorar la situación económica. En cuanto al factor social, este agrupaba al 22.85 % de las motivaciones declaradas, y tenían que ver con la gran atracción que despertaba

la capital y con motivos familiares —generalmente porque los trajeron, de manera voluntaria o no, para vivir junto a sus parientes instalados en Lima—.

El factor educativo no fue una de las motivaciones principales que motivara los intensos movimientos migratorios, pero cabe destacar que era conocido que existían jóvenes de provincias que venían a la capital debido a la carencia de planteles escolares —sobre todo colegios secundarios— en sus respectivas localidades (Mendoza, 1956, p. 360). El factor educativo representó solo el 8.62 % de las motivaciones declaradas, y tenía que ver con el deseo de estudiar de los ahora jefes de familia o con la necesidad de educar a los hijos.

Los otros factores que se pudieron recoger fueron los del servicio militar obligatorio (3.41 %) y los motivos de salud (2.65 %), vivienda (0.20 %), entre otros (0.62 %). Es conveniente señalar aquí el papel que cumplió el servicio militar como un factor de posteriores migraciones, ya que el primer contacto que tuvieron con la capital algunos jefes de familia fue precisamente a través de este medio; asimismo, es de destacar que la obtención de una vivienda, según las cifras, no era algo que estuviera en el radar de los primeros migrantes al momento de su llegada a Lima.

En conclusión, pues, los migrantes que llegaron a la capital antes de la consolidación de las barriadas, fueron personas que, principalmente, buscaban mejorar su situación económica u obtener un buen empleo. Solo con el paso de los años —y la relativa estabilidad que fueron ganando las barriadas— se explica que un segundo grupo de migrantes se instalaran en la capital amparados en la experiencia y las propiedades del primero. De la misma manera, las necesidades educativas fueron aumentando, ya que con el tiempo las familias empezaron a formarse y crecer. Si antes era común que cierto porcentaje de la población escolar de las provincias viniera a Lima para culminar sus estudios escolares ante la carencia de colegios secundarios en sus comunidades, ahora se avizoraba la necesidad de educar a una población escolar nacida en Lima pero de padres provincianos, los cuales necesitaban, antes que colegios, escuelas.

2.2.3 Grado de instrucción

Si bien los pobladores de barriadas eran vistos por una parte la sociedad como personas ignorantes y sin instrucción, la realidad era que estos representaban al peruano promedio, cuya instrucción se limitaba a la educación elemental en su gran mayoría. Siguiendo los datos del censo de barriadas, el 86 % de la población total a partir de los cinco años había recibido o estaba recibiendo algún tipo de instrucción, y solo el 10 % de ellos eran analfabetos. La gran mayoría de

la población alfabetizada (90 %) solo contaba con instrucción primaria —52 % primaria de primer grado y el 38 % primaria de segundo grado—, mientras que un reducido porcentaje (9 %) contaba con educación secundaria, y solo unos cuantos (0.63 %) tenían educación superior. (Matos, 1977, p. 146)

Según Alberty & Cotler (1972, p. 73), las personas que solían migrar a las ciudades eran aquellas que contaban con un mayor grado de instrucción en sus respectivas localidades. De la misma manera, las posibilidades de recibir algún tipo de instrucción eran mayores cuando se trataban de personas del sexo masculino. Este es un factor que puede ayudarnos a explicar por qué el 75 % de la población analfabeta de las barriadas estaba compuesta por mujeres, mientras que solo un 25 % por hombres. Cabe mencionar aquí que, en promedio, dos de cada tres madres de familia de las barriadas eran analfabetas, lo cual constituía un factor negativo en la educación de los hijos, ya que era con ellas con quienes estos solían compartir el mayor tiempo fuera de la escuela.

El grado de instrucción que dominaban los pobladores de barriadas era realmente básico; sin embargo, les había permitido avanzar hasta donde habían llegado. Esto, no obstante, no quiere decir que se encontraran conformes con su nivel educativo, ya que debido a su formación elemental tenían que hacer grandes esfuerzos para lograr conseguir buenos empleos y construir sus viviendas. Muchos de ellos deseaban asistir a las escuelas nocturnas para terminar su primaria o aprender a leer y escribir, pero las responsabilidades laborales o del hogar solían impedirlos con frecuencia.

Degregori (2014, p. 96), al estudiar el origen y desarrollo de una de las barriadas del actual distrito de San Martín de Porres, menciona que «el trabajo es para todos su único recurso —para la siguiente generación lo será la educación—, y es a punta de trabajo que los pobladores transforman el pedregal y construyen lo que va a constituir su mayor anhelo en esa etapa de sus vidas: la vivienda propia».

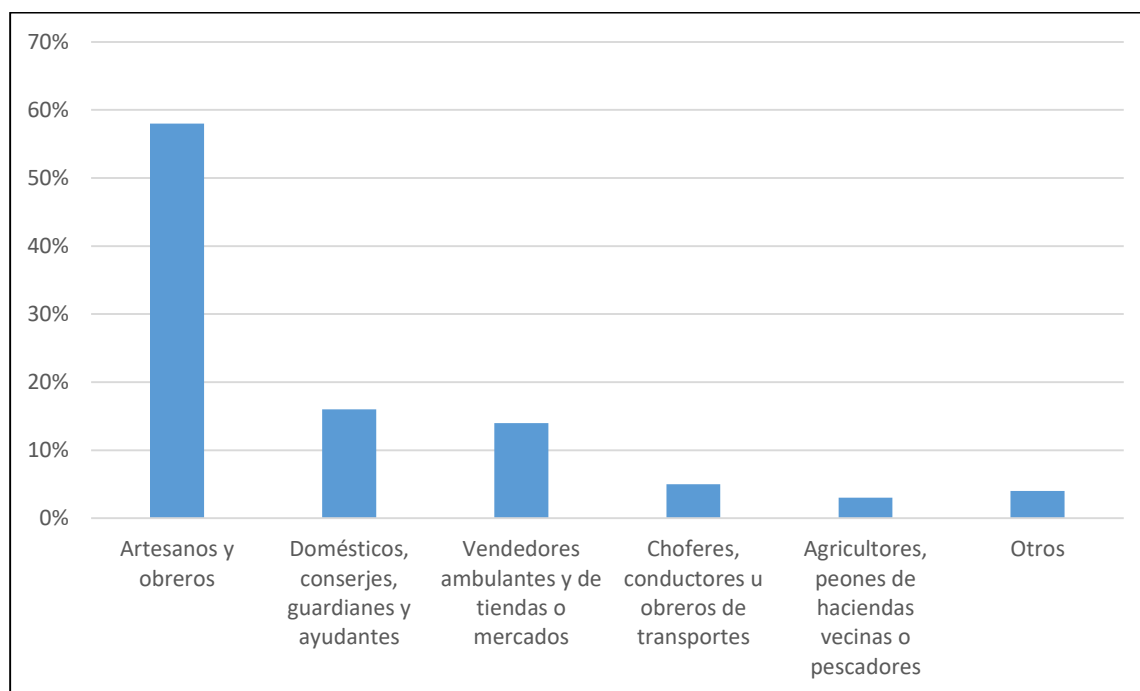
2.2.4 Ocupación

Una de las cosas que más deseaban los jefes de familia de las barriadas era conseguir un trabajo estable, ya que con ello podrían planificar sus gastos y administrar sus ingresos. La gran mayoría de ellos se dedicaban a labores que no les garantizaba una estabilidad permanente, como es el caso de los obreros y artesanos; asimismo, en el caso de los que trabajaban de manera independiente, la seguridad de los ingresos era algo relativo, ya que si bien podía haber días

buenos, también se podían presentar tiempos de crisis. De la misma manera, el trabajo que realizaban los pobladores de barriadas implicaba por lo general el esfuerzo físico, por lo que caer enfermo o sufrir algún accidente ponía en peligro el bienestar de toda la familia.

Según las cifras del censo, la población económicamente activa de las barriadas ascendía a 28,764 personas, de los cuales 23,536 eran hombres y 5,228 mujeres. Las ocupaciones estaban distribuidas de la siguiente manera:

Gráfico N° 09
Ocupación de la PEA de las barriadas de Lima



Fuente: Elaboración del autor a partir de los datos de Matos Mar (1977, p. 146).

La categoría «otros» incluye labores como empleados de oficinas, profesionales, músicos, personal subalterno de las Fuerzas Armadas, ladrilleros y picapedreros. También debemos mencionar aquí que solo el 8 % de la PEA de las barriadas era analfabeta. Por otro lado, como era de esperarse, el centro de labores solía ubicarse fuera de la barriada, ya que solamente el 7.18 % de la PEA de las barriadas trabajaba en los talleres y tiendas allí existentes.

Como se ha dado cuenta, la población de las barriadas, lejos de ser ociosa y desempleada, era trabajadora (Ver Anexo 01). Sus ingresos en muchos casos podían equipararse al de los obreros del sector manufacturero o textil. Según los datos del censo, el promedio de los ingresos era de S/ 30.50 por jornal diario, S/ 151.50 por jornal semanal, S/ 388.00 como sueldo quincenal y

S/ 617.00 como sueldo mensual. Al momento del censo solo el 01 % de la PEA de las barriadas declaró estar desocupada.

Como lo señala Carlos Franco, los migrantes no se integraron a la economía de la capital, sino que, una vez verificada esta imposibilidad, la ensacharon, desarrollándose en sus márgenes.

Según nuestro modo de leer lo ocurrido, los migrantes no invadieron ni ocuparon las ciudades. Una vez verificada la imposibilidad de internarse en ellas, las ensacharon; es decir, se desplazaron, agruparon y desarrollaron en sus márgenes. Lo propio ocurrió en la economía. Ellos no “tomaron” las empresas modernas ni lograron empleo en ellas. Ensacharon la economía creando empresas en sus fronteras. De idéntico modo, ellos no encontraron lugar en los gremios empresariales y profesionales, y encontrando límites para su inclusión en el movimiento sindical, se organizaron más allá de la institucionalidad moderna, ensachándola [...]. (Franco, Degregori y Cornejo-Polar, 2014, p. 36)

2.2.5 La organización en las barriadas

Una de las características más emblemáticas de las barriadas era el grado de organización que estas poseían para lograr el levantamiento de espacios tanto comunes como particulares, así como para atender sus servicios básicos. Al respecto, Degregori (2014, p. 93) advierte que «si bien el basamento central de la solidaridad es la necesidad concreta y no una supuesta “esencia” o tradición abstracta, también es cierto que en el caso de los andinos la necesidad se entrelaza con la tradición, pues para la mayoría de los pobladores provenientes de la sierra el trabajo colectivo no era algo novedoso [...]».

Asimismo, la situación de inestabilidad en la que se encontraban las barriadas de los años cuarenta y cincuenta obligaba a que los pobladores se mantuvieran unidos para asegurar la posesión de sus lotes y atender la carencia de los servicios básicos. Sobre el primer asunto Matos Mar (1977, pp. 151-152) menciona que

Desde su gestación los pobladores de una barriada se organizan para defender y mantener la posesión del área ocupada. Como medio constituyen una asociación de pobladores [...], nombrando como dirigentes generalmente a quienes asumieron la responsabilidad de organizar y dirigir la ocupación del área prevista. A partir de ese momento, la asociación se convierte en el organismo de gobierno local, encargado de afrontar no sólo los problemas de defensa de la posesión, sino también de dar solución a las necesidades inmediatas. [...] El trabajo colectivo se manifiesta en la edificación de los locales públicos: escuela, local de la asociación, capillas, enfermerías, etc., generalmente de adobe.

Y respecto a la atención de los servicios básicos señala que

Para lograr sus servicios muchas barriadas no han tenido otra opción que el concurso de sus mismos habitantes. Como varias veces se ha señalado, en su gran mayoría los pobladores puntualizan que únicamente desean del Estado los títulos de propiedad y que ellos serán auto-suficientes para construir y organizar sus propios servicios, lo más que llegarían a pedir sería orientación o ayuda técnica. (pp. 153-154)

De esta manera Matos Mar identifica dos formas de acción que utilizan las barriadas para atender a sus principales necesidades. La primera es el propio esfuerzo —la cual se concreta en la realización de faenas, la autoconstrucción de viviendas, los aportes económicos, entre otros—, y la segunda es un sistema de gestiones para conseguir distintos tipos de apoyo externo. En este último caso los dirigentes de las barriadas acudían a diversos tipos de instituciones para gestionar —no siempre con éxito— cierto apoyo respecto a un problema en concreto ya que ante las innumerables necesidades existentes los pobladores no lograban darse abasto por sí solos.

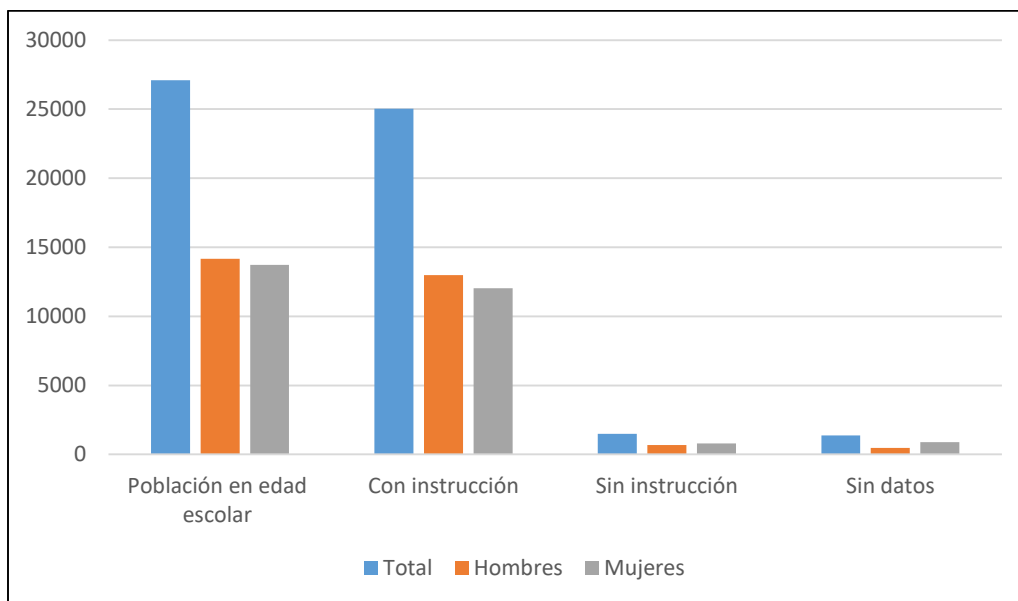
En este punto Matos recalca también que las gestiones más numerosas y persistentes no se realizaban en las instituciones particulares o religiosas, sino más bien en las del Estado, y especialmente en las dependencias ministeriales. Para lo concerniente a los problemas educativos, efectivamente, los dirigentes de las barriadas acudían al Ministerio de Educación Pública.

2.3. La población escolar de las barriadas y los intereses educativos

2.3.1. La población escolar de las barriadas

La población en edad escolar de las barriadas (de 5 a 14 años) comprendía, en 1956, a 27,901 niños y adolescentes; es decir, casi una cuarta parte de la población total. Durante el año que se llevó a cabo el censo, el 89.71 % de ellos tenía instrucción, mientras que el 5.36 % se encontraban al margen de las aulas. No se obtuvo información del 4.92 % restantes. A diferencia de lo que sucedía en ciertas regiones del país, la educación de la población escolar de las barriadas se daba de manera equitativa en ambos sexos.

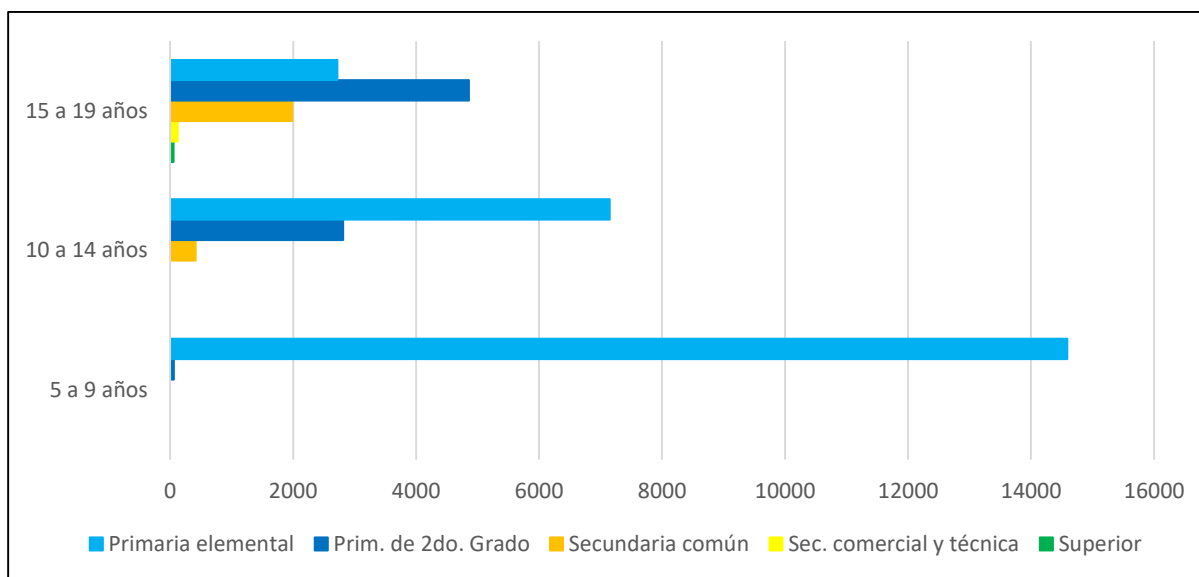
Gráfico N° 10
Población de las barriadas de Lima en edad escolar con y sin instrucción



Fuente: Elaboración del autor a partir de los datos de Matos Mar (1977, p. 241).

De acuerdo a los datos del censo de barriadas, podemos ver cómo la población escolar de las mismas se encontraba siguiendo los pasos de sus progenitores respecto al tema educativo, ya que la gran mayoría de ellos solo recibía la educación primaria elemental, siendo pocos los que finalmente llegaban a cursar la secundaria e incluso la primaria de segundo grado.

Gráfico N° 11
Grado de instrucción en las barriadas de Lima según grupos de edad



Fuente: Elaboración del autor a partir de los datos de Matos Mar (1977, p. 243).

2.3.2 Los intereses educativos

Si bien los pobladores de las barriadas durante el gobierno de Odría se encontraban enfocados en la estabilidad y mejoramiento de sus viviendas, es necesario resaltar aquí que el tema educativo no se hallaba al margen de sus proyectos. En muchos casos, al concretarse la invasión, estos solían organizar los espacios de la futura barriada. Algunos terrenos se reservaban para el local comunal, la posta médica y la escuela. La necesidad de levantar escuelas era característica, sobre todo, de barriadas que contaban con un gran número de familias, puesto que en las barriadas más pequeñas e inestables el levantamiento de planteles escolares pasaba a un segundo plano. Santiago Tácuran (2018, p. 78) menciona para el caso de las primeras barriadas de Comas lo siguiente:

[La historia de la educación en Comas] se remonta a los primeros años de ocupación urbana de esta localidad, aunque en 1957 nadie pensaba todavía en gestionar la creación de un colegio, pues la población era todavía escasa y su futuro incierto. Sin embargo, esta situación cambió radicalmente en 1958 cuando un centenar de familias de distintas partes del país comenzaron a invadir las zonas eriazas denominadas Pampas de Comas, área colindante con las haciendas Comas, Chacra Cerro y Collique.

De esta manera se explica que, para 1956, 31 de las 56 barriadas existentes en Lima contaran con algún tipo de escuela —ya sea del Estado o particular—, y que estas fueran, en su gran mayoría, barriadas con un gran número de población. En el siguiente cuadro pasamos a detallar esta información.

Tabla N° 09
Barriadas de Lima con escuelas en 1956

Barriada	Pobl.	Jurisdicción política	Escuelas
1. Reynoso	2,367	Callao	Varones de 1o. Grado No. 4706 Mujeres de 1o. Grado No. 4714
2. Carmen de La Legua	3,479	Callao	Mixta de 1o. Grado No. 4726 4 particulares mixtas
3. Mirones Bajo	5,993	Callao	Mixta alterna de 2o. Grado No. 497 2 mixtas particulares
Mirones Alto	...	Lima	Mixta de 1o. Grado No. 496 2 mixtas particulares G.U.E. en construcción
4. Villa María del Perpetuo Socorro	2,387	Lima	Mixta de 1o. Grado No. 4365
5. Jirón Ascope (Ex-Taurini)	224	Lima	Mixta particular
6. Dos de Mayo	1,442	Lima	2 Mixtas de 1o. Grado No. 4367
7. Primero de Mayo	3,134	Lima	Mixta de 1o. Grado No. 4482 1 particular
8. Fray Martín de Porres	6,275	Dist. Fray Martín de Porres	4 mixtas particular Mixta de 2o. Grado No. 3095 Jardín de infancia particular
Fray Martín de Porres (Zona Alta)	1,121	Dist. Fray Martín de Porres	G.U.E. en construcción 1 Mixta de 1o. Grado
9. Pedregal	6,212	Dist. Fray Martín de Porres	Mixta de 1o. Grado No. 4495 1 escuela particular
10. Zarumilla	4,072	Dist. Fray Martín de Porres	Varones de 1o. Grado No. 4495 Mujeres de 1o. Grado No. 4515 Jardín Infantil No. 4
11. Piñonate	7,031	Dist. Fray Martín de Porres	3 mixtas particulares
12. Huascarán (Rímac)	1,561	Rímac	Mixta de 1o. Grado No. 4486
13. Mariscal Castilla (Rímac)	1,997	Rímac	De alfabetización
14. Cantagallo	1,660	Rímac	1 Mixta particular de transición (en local comunal)
15. San Pedro (El Agustino)	2,915	Dist. Ate-Vitarte	2 Mixtas de 1o. Grado No. 4468 1 varones s/n

16. Santa Clara de Bella Luz (El Agustino)	613	Dist. Ate-Vitarte	1 Mixta de 1o. Grado No. 4479
17. Cerro El Agustino	2,708	Dist. Ate	2 Mixtas de 1o. Grado No. 4311 1 mixta particular
18. Barrio Independiente (El Agustino)	670	Dist. Ate-Vitarte	1 Mixta de 1o. Grado No. 4514
19. Leticia	2,360	Rímac	Mixta de 1o. Grado No. 4476 (en el local de la sociedad)
20. Villa de Fátima	1411	Rímac	Mixta de 1o. Grado No. 4370 (en el local comunal)
21. San Cosme	5,674	La Victoria	Mixta de 1o. Grado No. 4497
22. Leoncio Prado	1,338	Rímac	2 Mixtas particulares de transición
23. Mendocita	4,911	La Victoria	2 particulares de transición
24. Puerto Nuevo	4,822	Callao	Varones de 2o. Grado No. 486 Mujeres de 2o. Grado No. 489 4 particulares mixtas
25. Ciudadela Chalaca	3,323	Callao	Mixta de 1o. Grado No. 4910 Mixta particular
26. Carrillo de Albornoz	140	Callao	Mixta de 1o. Grado Fray Martín de Porres
27. Villa Olaya	1,268	Chorrillos	Mixta particular de 1o. Grado
28. Ciudad de Dios	4,119	Surco	Varones de 2o. Grado No. 502 Mujeres de 2o. Grado No. 503 2 Mixtas particulares
29. Villa María (Camino a Canta)	351	Carabayllo	Mixta de 1o. Grado No. 4617 (en el local comunal)
30. Santa Teresa de Villa	282	Chorrillos	Mixta alterna de 1o. Grado No. 4426-1409
31. San Vicente de Paul	707	Lima	Mixta de 1o. Grado No. 1473 (en el local comunal)

Fuente: Matos Mar (1977, p. 145).

La inexistencia de planteles secundarios al interior de las barriadas se mantuvo durante toda la década de los cincuenta, y ello responde a la tibia posición en el escenario político en la que estas aún se encontraban. Sin embargo, estas cifras son una muestra clara del interés que los migrantes tuvieron, y concretizaron, respecto al tema educativo. Como ya se ha mencionado, el congestionamiento escolar y la falta de planteles en la capital era un problema significativo incluso antes de la década de los cuarenta, y ante el crecimiento acelerado de las barriadas era de esperarse que estas mismas tuvieran que atender la instrucción de su propia población escolar. La notable presencia de escuelas particulares en las barriadas, entendidas como modestos planteles

sustentados por los propios pobladores, se explica también por el limitado apoyo que brindaba el Ministerio de Educación Pública al respecto.

Los padres de familia y dirigentes de las barriadas se involucraban en la tarea educativa de diferentes maneras, como por ejemplo a través de los trabajos comunales destinados al mejoramiento del terreno destinado a la escuela, los aportes económicos para los mobiliarios y útiles escolares, la contratación de maestros, las gestiones ante las instituciones respectivas, la vigilancia de los locales, entre otros (Tácutan, 2018, p. 82). Asimismo, es de destacar que si bien muchos alumnos podían carecer de uniformes escolares, eran pocos quienes no contaban con materiales educativos como cuadernos y libros, puesto que los padres procuraban que estos materiales indispensables siempre se encontraran presentes (Badillo, 1961). Todos estos esfuerzos respondían a una motivación interna por parte de los pobladores de las barriadas. En el siguiente capítulo analizaremos a qué se debía el empeño por parte de las barriadas por levantar escuelas, qué tenían en mente los padres de familia para dar a sus hijos una educación siquiera elemental, qué esperaban de ello, y cuál era el papel concreto que venía desarrollando el gobierno de Odría en el campo educativo.

En síntesis, podemos señalar que las barriadas que se formaron en Lima durante la primera mitad del siglo XX fueron el producto del problema de la vivienda, que se dio con mayor fuerza en la capital; las migraciones del campo a la ciudad, que empezaron a tomar una mayor intensidad durante los años treinta y cuarenta; la expansión de los diferentes medios de comunicación, tales como carreteras, emisoras radiales, entre otros; así como del desarrollo desigual que experimentaban las ciudades y pueblos del país. El migrante de estas décadas, y futuro poblador de barriada, era alguien que por lo general contaba con una experiencia migratoria previa y que se había trasladado a la capital con el fin de mejorar su situación socio-económica. La gran mayoría de ellos fueron jóvenes, o adultos jóvenes, que contaban con cierto grado de instrucción y que se habían desempeñado en múltiples oficios. Al llegar a Lima, la falta de vivienda y la tugurización de la ciudad, así como sus modestos ingresos, los obligaron a ocupar terrenos baldíos y peligrosos. Por su parte el Estado, al verse superado por esta situación que, por otra parte, no supo cómo solucionar, se fue mostrando cada vez más permisivo. Con Odría esta permisividad alcanzó su mayor expresión; sin embargo, este mantuvo a las barriadas bajo su control puesto que no las llegó a reconocer como zonas debidamente constituidas o urbanizadas, sino que solo las ubicó y

resguardó aprovechándose de la necesidad que tenían los pobladores por contar con un espacio en donde pudieran construir sus viviendas. Las barriadas, a cambio, mostraban su apoyo al régimen. La relación de clientelismo que se había establecido les pareció favorable; sin embargo, gradualmente se evidenciarían las consecuencias de la ausencia del reconocimiento oficial de estos espacios, especialmente en los años que siguieron al Ochenio. Los jefes de familia de las barriadas se encontraban satisfechos con lo que habían logrado alcanzar, una vivienda en la capital; sin embargo, aspiraban para la futura generación metas mayores, y por ello realizaron grandes esfuerzos para educarlos. La situación de inestabilidad respecto a la propiedad del terreno, la interminable construcción y mejoramiento de la vivienda, el inadecuado acceso a los servicios básicos, los bajos ingresos, entre otros, fueron factores que convivieron con el deseo de educar a los hijos, y que en muchos casos limitaron e, incluso, imposibilitaron su realización.

CAPÍTULO III

LA EDUCACIÓN COMO INSTRUMENTO DE MOVILIDAD SOCIAL EN LAS BARRIADAS

Como ya se ha señalado, las barriadas de Lima de mediados del siglo XX contaban con una significativa población en edad escolar, y los jefes de familia se encontraban interesados en que esta población pudiera educarse a pesar de los múltiples problemas y necesidades a los que tuvieron que hacer frente, siendo el de la titularidad de los terrenos el primordial. No obstante, el interés de educar a los hijos por parte de los pobladores de barriadas respondía a la valoración que estos tenían respecto a la educación en medio de un escenario nuevo para la gran mayoría de ellos —puesto que, como ya lo mencionamos, la mayoría de jefes de familia de las barriadas eran de origen provinciano—.

En el presente capítulo abordaremos, precisamente, sobre los intereses y motivaciones que tuvieron los pobladores de barriadas para construir escuelas y educar a sus hijos; asimismo, explicaremos por qué la educación fue tan valorada en estos espacios y qué factores hicieron posible que muchos padres de familia pudieran proyectarse en la educación integral de sus hijos, incluyendo la superior. Paralelamente, abordaremos de manera general el desarrollo de la política educativa de Odría, con la finalidad de dar cuenta del tenue accionar que tuvo el Ministerio de Educación Pública al interior de estos espacios. El impulso que dio este gobierno a la educación técnica en las ciudades, así como la permanencia de ciertas políticas tradicionales para atender los problemas educativos en los años finales del régimen, también serán tratados en este capítulo. Expondremos, asimismo, sobre la forma en que se atendió la educación en las barriadas para explicar por qué —a pesar de los esfuerzos e intereses que existían— eran pocos los frutos que se podían alcanzar a través de una educación dirigida, prácticamente, por los propios pobladores.

Como fuentes utilizaremos los testimonios de los pobladores de barriadas de estos años, los cuales fueron recogidos y publicados en diversos momentos en los trabajos de Matos Mar (1977), Degregori (2014) y Mangin (1969); complementariamente, utilizaremos los testimonios recopilados por Burga y Paredes (2019). La tesis de Badillo (1961) nos permitirá apreciar el interés de la población escolar de las barriadas por oficios distintos a los que ejercían sus apoderados, así como el interés de estos últimos por la formación escolar integral de sus hijos. Para dar cuenta de

la manera en que se atendió el problema de la educación en las barriadas, utilizaremos una serie de publicaciones elaboradas por El Comercio con tal fin, así como el Censo de Barriadas de 1956, y algunos libros que abordan sobre las primeras escuelas de los ahora populosos distritos de la capital. Finalmente, utilizaremos algunas fuentes ya señaladas para el primer capítulo para dar cuenta del desarrollo de la política educativa del gobierno de Odría.

3.1 La educación de los hijos. Valorización y apreciaciones

En 1956 los alumnos del Instituto de Antropología de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Aída Milla y Héctor Martínez Arellano, se dedicaron a realizar una serie de entrevistas a cincuenta jefes de familia con la finalidad de conocer cómo fue el tránsito de estos desde su lugar de nacimiento hasta las barriadas, cuáles fueron sus motivaciones, cuánto habían invertido en el levantamiento de sus viviendas, entre otros datos. De estas cincuenta entrevistas solo se llegaron a publicar dieciocho, las cuales fueron seleccionadas de manera aleatoria (Matos, 1977, p. 167).

Lo importante de estas entrevistas para nuestro estudio es que constituyen autobiografías de los pobladores de barriadas elaboradas a partir de sus propias palabras; asimismo, teniendo en cuenta que fueron recogidas de manera directa durante los años en los cuales la inestabilidad de las barriadas seguía latente, vienen a constituir un material importante para conocer qué es lo que pensaban los propios pobladores respecto a la situación que estaban viviendo y qué opinaban respecto a distintos temas como la propiedad de sus terrenos, la pobreza en sus lugares de origen, la situación interna de las barriadas y, lo que nos interesa, la educación de sus hijos. Cabe resaltar que de las dieciocho entrevistas publicadas trece pertenecen a hombres y cinco a mujeres. Estos se encontraban repartidos entre las barriadas de San Cosme, Mirones, El Altillio y Tarma Chico.

Lo primero que resalta al leer estas autobiografías es la gran preocupación que tenían los jefes de familia por conseguir un trabajo estable, ya que muchos de ellos lamentaban no poder prever los gastos que podían realizar a raíz de la inestabilidad de sus ocupaciones. La obtención de un trabajo estable resultaba importante porque permitía, entre otras cosas, atender tanto al levantamiento de sus viviendas —un tema aún pendiente para muchos a mediados de los años cincuenta— como al sustento del hogar. De otra parte, también se puede observar cómo muchos de ellos habían tenido una movilidad geográfica impresionante, lo cual reafirma la idea de que los migrantes que se establecieron en las barriadas de la capital durante los años cuarenta y cincuenta

no lo hicieron directamente desde sus lugares de nacimiento. Antes la inestabilidad ocupacional los había llevado a permanecer en un sinfín de lugares (Matos, 1977, p. 167). De las autobiografías referidas, solo pocas mencionan directamente el tema de la educación de los hijos —los entrevistados están más preocupados por los temas ya mencionados y, por supuesto, se encuentran ansiosos de solucionar el tema de la propiedad de los terrenos puesto que han destinado mucho tiempo, dinero y esfuerzo en el levantamiento de sus viviendas—;⁴⁷ sin embargo, pasaremos a centrarnos solo en ellas.

José tiene 31 años en 1956 y es natal de Huancavelica. Vivió en San Cosme desde 1948 y debido a la mala fama que el cerro tiene por aquellos años deseaba conseguir un terreno en otro lado para que sus cuatro hijos —de nueve, cinco, cuatro y un año, respectivamente— puedan crecer en un mejor ambiente. En sus propias palabras señala lo siguiente: «Quiero que mis hijos se eduquen bien y lleguen a ser algo. No quiero seguir en este ambiente; los periódicos le dan muy mala fama y eso le hace daño a uno, haciendo creer que aquí todos son ladrones y asesinos» (Matos, 1977, p. 182). Al momento de la entrevista, José trabajaba como obrero en la Universidad Nacional Mayor de San Marcos. En cuanto a su educación, tuvo que dejar la escuela en primer año de primaria para ayudar a un tío en un trabajo clandestino —José solo vivía con su madre—. Cuenta que cuando quiso retomar sus estudios, siendo aún menor de edad, su abuelo le dijo que eso no le serviría para nada y, en cambio, lo mandó a pastar a sus animales.

Mercedes tiene 35 años en 1956 y es de Arequipa. Vivió en Mirones desde 1950 y su casa era una de las más pobres del lugar. Tiene cinco hijos cuyas edades fluctúan entre los siete y diecisiete años. El deseo que tiene para ellos en lo educativo es, seguramente, el mismo que tenían la mayoría de los padres de familia en las barriadas:⁴⁸

Mi hijo mayor está en el [colegio] Hipólito Unanue, en el tercero de media. En sus vacaciones trabaja de carpintero-tapicero, pero yo quiero que sea profesional y voy a sacrificarme para mandarlo a la universidad. El otro, que tiene 15, también está en el mismo colegio, en 1ro. de media. Norma está en la escuela de Malambito, en 2do. de primaria; tiene 11 años no más. Los otros dos están acá en Mirones, en transición. Yo quiero que todos aprendan y sean algo. (Matos, 1977, p. 201)

⁴⁷ En este punto muchos de los entrevistados son de la opinión de no se les debería cobrar por el terreno —y en el caso de que esto suceda, la suma debería ser mínima— puesto que estos pertenecen al Estado y antes de su ocupación ninguna utilidad poseían.

⁴⁸ Para afirmar tal premisa nos basamos, principalmente, en los estudios que hizo Mangin (1969) para el caso de una barriada del distrito del Rímac.

Mercedes solo cursó el primero de primaria; sin embargo, al momento de la entrevista, confesó no recordar nada de lo que aprendió. Su esposo era albañil desde joven y trabajaba en las construcciones que había en los alrededores de la barriada. Llegó a Lima a los nueve años, huérfana, y trabajó donde una familia trujillana. Una vez casada ya no volvió a trabajar salvo excepciones.

Teófila nació en Ayacucho en 1909 y vivía en Tarma Chico desde 1950 junto a su sobrina. Se encontraba separada de su marido y había perdido a su único hijo hace unos años. Durante la entrevista no hizo referencia a su grado de instrucción, pero teniendo en cuenta su testimonio es posible que este haya sido mínimo o nulo. Respecto a la educación de su sobrina menciona lo siguiente:

Ella empezó a estudiar a los diez años, en el colegio fiscal. La profesora la quería bastante porque era muy aplicada. Hasta tercero llegó; ahora quiere seguir, aunque sea en la [escuela] nocturna. No quiero que sea como yo que no sé leer y la gente siempre quiere engañarme. Mejor que estudie y que siga conmigo; ella me lee y me explica lo que no puedo entender. (Matos, 1977, p. 222)

En 1969 William Mangin publicó un breve artículo sobre la creación de la barriada de Mariscal Castilla, fundada en 1954 en el distrito del Rímac. Siguiendo la historia de una pareja instalada en la referida barriada desde sus primeros años, Mangin señala algunos datos que eran comunes respecto a la invasión, ocupación y desarrollo de las barriadas limeñas de mediados del siglo XX. Sin embargo, lo más interesante es que nos da luces respecto a la valorización que tenían los pobladores de la barriada por la educación basándose en entrevistas que el mismo realizó. Por ejemplo, señala que cuando se le preguntó a esta pareja sobre «qué harían si consiguieran una gran suma de dinero, ambos respondieron que mejorarían su propiedad actual y educarían mejor a sus hijos» (Mangin, 1969, p. 21). Pero el párrafo más significativo es aquel que combina la aspiración de los padres de familia con la dura realidad de las cosas.

La situación de Blas y Carmen es semejante a la de muchos otros. Tienen algunos amigos, algunos familiares y algo de dinero, pero podrían quedar arruinados si Blas perdiera su trabajo o sufriera alguna enfermedad permanente, y tiene consciencia de este hecho. Si hay en sus vidas un factor potencialmente perturbador, éste radica en que saben que las aspiraciones que tienen para sus hijos carecen de realidad. Se están sacrificando y piensan sacrificarse aún más para educarlos, pero sobrestiman los probables resultados. **Quieren que sus hijos sean profesionales, médicos, maestros, que tengan un status elevado. En esto se asemejan a la mayor parte de las familias entrevistadas en la barriada,** pero a

menos que se produzcan importantes y acelerados cambios en el Perú, es improbable que sus deseos se concreten. (Mangin, 1969, p. 21) [El subrayado es nuestro]

En su tesis para optar el título de profesor de secundaria en la especialidad de Castellano y Literatura, Javier Badillo Bramón (1961)⁴⁹ —quien trabajó en una escuela de la Urbanización Perú del entonces distrito de Fray Martín de Porres durante la segunda mitad de la década de los cincuenta—, señala que al consultar a los padres de familia de 960 alumnos respecto a que si deseaban que sus hijos continuasen con sus estudios escolares luego de que concluyesen la educación primaria, la gran mayoría de ellos respondió afirmativamente, siendo poquísimos quienes esperaban que sus hijos dejaran la escuela para ponerse a trabajar o seguir otro tipo de instrucción.

Tabla N° 10

Ocupación que desean los padres para sus hijos luego de que estos concluyan la educación primaria

Ocupación	Hombres	Mujeres	Total	%
Continuar con la educación secundaria	460	410	870	90.63 %
Otros estudios	---	40	40	4.16 %
Trabajo	10	30	40	4.16 %
Sin respuesta	--	10	10	1.05 %
			960	100.00 %

Fuente: Badillo Bramón (1961, p. 66).

Asimismo, al consultar a la misma muestra de alumnos (960) respecto a las profesiones que esperaban alcanzar, obtuvo como principales resultados los siguientes: i) modistas (190 mujeres); ii) medicina (80 hombres y 30 mujeres); iii) pedagogía (30 hombres y 60 mujeres); iv) enfermería (80 mujeres); v) mecánica (70 hombres); vi) contador (50 hombres y 10 mujeres); vii) ingeniería (40 hombres); y viii) obstetricia (30 mujeres). Entre las profesiones menos preferidas se encontraban las de comercio, militar, mecanografía, carpintería, sastrería, abogado, entre otros (Badillo, 1961, p. 68).

Haciendo un análisis en retrospectiva, Carlos Iván Degregori (2014) entrevistó en los años ochenta a un grupo de los primeros pobladores de Cruz de Mayo —ubicado en la sexta zona de la

⁴⁹ La tesis de Badillo Bramón es uno de los primeros estudios enfocados directamente al estudio de la educación en las barriadas de Lima. Como lo indica su título, Las barriadas y sus problemas en la educación, este trabajo se centra en identificar los obstáculos que impedían a la población escolar de las barriadas recibir una educación adecuada. Por ello, considera tanto los factores económicos, sociales y pedagógicos que se presentaban en estos espacios; asimismo, propone una serie de soluciones para aliviar el problema estudiado.

Urbanización Perú del distrito de San Martín de Porres—, quienes habían llegado al referido barrio entre 1948 y 1964. Al indagar respecto a por qué no se llegó a formar una tradición obrera en las familias de Cruz de Mayo —es decir, el deseo de los hijos por tener los mismos empleos que sus padres—, encontró que en muchos casos eran estos últimos quienes alentaban a su prole a llegar más lejos.

Pero es más bien la respuesta de Maikol la que nos da una pista, a nuestro entender nítida, sobre el porqué de este rechazo a la condición obrera. Todos quieren superar a sus padres *“para que éstos se sientan ‘orgullosos’ de sus hijos”*. Son, entonces, los propios padres los que inculcan a sus vástagos esa necesidad de ir más allá. Pareciera que habiendo roto con la condición campesina heredada —o impuesta— a través de generaciones, los migrantes consideraran su experiencia como un mero tránsito hacia una meta para ellos inalcanzable, entre otras cosas por la falta de educación. [...] Si en algunos casos la meta pareciera ubicarse en el mundo empresarial [...], para nuestra población se trata más bien de alcanzar el paraíso mesocrático al cual solo acceden los que tienen título profesional. (p. 224)

Adicionalmente, podemos mencionar el trabajo de Joan Guimaray (2014), quien al tratar sobre las primeras escuelas de Carmen de La Legua, conocida también como Nuevo Callao, describe cómo estas surgieron sobre la más absoluta informalidad, siendo impulsada por los propios padres de familia antes que por las autoridades de la localidad; asimismo, señala que una vez que estos locales escolares fueron constituidos —pero por sobre todo, reconocidos oficialmente— lograron alcanzar una gran demanda por parte de la barriada (pp. 180-182).

[...] la preocupación por la educación de los niños del naciente pueblo, no surgió exactamente de quiénes por esos años encabezaron o dirigían a la comunidad de “Nuevo Callao”, sino, de los más modestos habitantes del barrio que sabían de lo importante que era la educación para sus hijos.

Como resultado de esa preocupación, a inicios del año 1953, surgió la primera escuela de carácter informal en el barrio de “Nuevo Callao”. Fue un modesto jardín de infancia, denominado “Mi escuelita”, [el cual] inició sus labores educativas a penas con seis niños [...]. El siguiente año, quiere decir en 1954, el alumnado no sólo se había duplicado, sino aumentó sorprendentemente hasta diez veces más el número de pequeños matriculados, obligando a la directora de “Mi Escuelita” doña Isabel Bernal a contratar los servicios de dos profesoras: Gladys Ramos y Carmela Salazar.

Para el inicio de las labores de enseñanza y aprendizaje de 1955, la animadora y directora de “Mi escuelita”, incluso, tuvo que cambiar de local, además de contratar a otra profesora más, debido a que los niños y niñas habían aumentado considerablemente. Esta evidente e imparable demanda por la educación inicial, motivó a otros pobladores del barrio a implementar, también, sus propias escuelas. (Guimaray, 2014, pp. 177-178)

De esta manera, podemos concluir que la valorización que tenían los pobladores de barriadas por la educación era muy alta. Los datos mostrados líneas arriba dan cuenta de ello. Esto se debe a muchas razones entre las que podemos mencionar la ausencia de los servicios educativos al interior del país, las limitaciones que se desprendían de una adecuada preparación, y las mayores oportunidades y provechos que tenía la educación en la capital. Efectivamente, los pobladores de barriadas de mediados de la década de los cincuenta habían transitado desde sus lugares de origen hasta Lima con una instrucción generalmente deficiente. Ello debido a las escasas oportunidades que encontraron para recibir una educación adecuada en sus respectivos lugares de origen cuando aún eran menores de edad —como la falta de escuelas y maestros—, pero también a causa de las dificultades socio-económicas que los rodearon —muchos de ellos fueron obligados por sus parientes a trabajar para contribuir en la economía familiar—. La nula o básica instrucción con la que contaban solo les había permitido conseguir trabajos inestables y modestos en los que primaba la habilidad y la fuerza física, y aunque algunos sí pudieron consolidarse económicamente, el futuro que se esperaba para los hijos distaba mucho de heredarles las mismas ocupaciones. Como lo indicaba Mangin (1969), se deseaba que estos tuvieran un estatus elevado o por lo menos superior al de sus padres. Al señalar que esperaban que sus hijos «fueran algo» en la vida, los padres de las barriadas hacían una valoración de la educación muy por encima respecto a los logros que ellos habían alcanzado.

La vida en la capital, donde la educación jugaba un rol mucho más dinámico y trascendental que en el campo, también llevó a muchos migrantes a reconsiderar la importancia de esta, tanto en la vida de sus hijos como en la de ellos mismos. Así por ejemplo, en el testimonio de Anselmo, nacido en Abancay en 1914 y residente en San Cosme desde 1949, este señalaba que la única herencia que recibió de su padre fue el trabajo duro; mientras que él esperaba dejar a sus hijos una buena educación.

Yo todo lo he hecho por mis hijos, para que no pasen las pobreza que yo; para eso agrandé el lote rompiendo la piedra, trabajando hasta rajarme [...].

Ahora tengo que terminar la educación de mis hijos. Mary, la mayor, que tiene 16 años, está en colegio particular. Rosa Amelia tiene 13 y Raúl 11, ellos van a la Escuela Fiscal, pero hay que comprarles sus libros, sus cuadernos; y los pasajes, y las propinas, todo eso suma, oiga usted. Por eso quisiera un trabajo fijo, para saber cuánto voy a ganar y cuánto puedo gastar, no como ahora que no tengo mucha seguridad. (Matos, 1977, pp. 172-173)

En palabras de algunos pobladores de barriadas, la importancia de una adecuada educación estribaba, entre otras cosas, en que evitaría que los hijos sufrieran las penurias que tuvieron que pasar los padres. Como ejemplo, podemos citar el testimonio de Celedonia, quien señala lo siguiente respecto a su periplo en la capital: «Yo he sabido luchar, he sabido estar, yo he aguantado, he sufrido, ¿sabes por qué?, porque no era profesional. Pero si una hija llega a ser profesional no tiene por qué sufrir mucho, ¿sí o no?» (Degregori, 2014, p. 225).⁵⁰

En el caso de Julián, natural de Huanta y poblador de San Cosme desde 1948, deseaba, al igual que Anselmo, contar con un trabajo estable para poder administrar sus gastos. Julián era analfabeto y vivía con su esposa e hijo de apenas un año, por ello otra de sus metas era ingresar en la escuela nocturna de la referida barriada para asentarse mejor en la ciudad.

También quisiera aprender a leer. Yo nomás firmo, y mi mujer ni eso sabe. Solo aprendí a firmar cuando estuve en Chosica, un amigo me enseñó, después de practicar mucho en unos cuadernos que me hacía de bolsas de cemento aprendí siquiera eso. A veces quiero entrar en la escuela que hay aquí en San Cosme pero me siento cansado, pienso que ya estoy viejo para aprender. Pero de todos modos creo que voy a entrar el otro año para no sufrir como sufro ahora que no entiendo ni una carta, ni el periódico. (Matos, 1977, p. 177)

Mejorar el nivel educativo también era importante para desenvolverse mejor en el campo laboral, tal como lo señala Cesareo en su testimonio. Él nació en Cajamarca en 1918 y residió desde 1951 en la barriada El Altillo, perteneciente a la jurisdicción del Rímac; empezó a trabajar como encargado de limpieza en algunas casas comerciales de la capital a fines de los años treinta, y después pasó a ser obrero de la sección técnica en la Casa Castellano. «Cuando empecé a trabajar me di cuenta que no tenía la preparación y entonces decidí completar mi primaria en la escuela nocturna» (Matos, 1977, p. 215).

Fuera de la importancia que la educación revestía en sí misma dentro de la capital, otro factor que influyó mucho en su valoración fue el que, al estar ya establecidos en Lima, los pobladores de barriadas encontraron mayores oportunidades para educar a sus hijos. En efecto, en la capital los planteles escolares no escaseaban, aunque tampoco sobraban. El gran impulso que el gobierno de Odría dio a la educación secundaria técnica motivó a muchos padres de familia a

⁵⁰ Celedonia era natural de Cajamarca y había llegado a Lima en 1951, a la edad de quince años. En 1959 se instaló como invasora en uno de los barrios del distrito de San Martín de Porres. Se desempeñaba como ama de casa y era analfabeta (Degregori, 2014, p. 57).

educar a sus hijos.⁵¹ Pero antes tenían que hacerse cargo de la educación primaria, ya que las escuelas de la capital —como se verá más adelante— se encontraban sobrecargadas; una vez superado este primer «filtro», había posibilidades reales de matricular a los hijos en los colegios de la capital.

Como lo señala Degregori (2014, p. 224), si bien muchos padres de familia, sobre todo de provincias del interior del país, deseaban que sus hijos cursaran estudios universitarios; también es cierto que algunos de ellos, sobre todo costeños, preferían las carreras cortas para su prole. Los datos suministrados por Badillo Bramón (1961, p. 66) dan cuenta de ello, ya que muestran la preferencia de los estudiantes por tres grupos de profesiones: i) las técnicas; ii) las ciencias; y iii) las letras y humanidades. De esta manera, la población escolar de las barriadas de los años cincuenta, a diferencia de sus progenitores, contaba con mayores opciones al momento de elegir la ocupación a la que se querían dedicar, aunque concretizar ello representara todavía un reto. Tal como lo señalan Acemoglu y Robinson (2012, p. 101), una de las condiciones para que la educación se constituya como un motor de prosperidad, es que la población de un país pueda desarrollar plenamente sus capacidades a través de la elección de la profesión que desean ejercer. Para buena parte de los peruanos, esta elección recién fue posible a partir de mediados del siglo XX.

A pesar de tener el problema de la propiedad de los terrenos pendiente de solución, los pobladores de barriadas se esforzaban por conseguir el acceso a los servicios básicos y mejorar la construcción de sus casas. Debido a sus recursos limitados, el problema del transporte, la peligrosidad de los caminos, pero también por causa de la falta de escuelas en la capital, se empezaron a levantar este tipo de planteles en las barriadas. El gobierno de Odría, si bien permitió el establecimiento de estas en los alrededores de la ciudad, no llegó a establecer un programa integral para atender, por ejemplo, sus necesidades sanitarias o educativas; por el contrario, solo brindó un apoyo esporádico y dirigido a ciertas zonas. Esta es otra razón, pues, para el levantamiento de modestas escuelas en las barriadas. A continuación pasaremos a describir cómo la política educativa del gobierno dejó al margen a las barriadas, y cómo la necesidad de atender

⁵¹ De acuerdo a Cardó et al. (1989, p. 33), al término del gobierno de Odría, en 1956, «la tasa de promoción de primaria a secundaria había pasado a 63.8%, mientras que en 1950 era de 28.3%».

adecuadamente la educación primaria en la capital se fue haciendo cada vez más urgente a medida que transcurría el Ochenio.

3.2 Divergencias: Las barriadas de Lima y la política educativa de Odría

Las soluciones que el Plan de Educación Nacional de 1950 dispuso para solucionar los problemas que presentaba la educación primaria, tal como lo vimos, fueron relativamente sencillas. En el caso de las escuelas elementales se dispuso aumentar el número de éstas y crear nuevas plazas para maestros, a la vez que se ayudaba a terminar los locales escolares levantados por los pueblos; mientras que para las escuelas de segundo grado sí se tuvo una mayor precisión, tal como lo demuestra la planificación en la creación de escuelas pre-vocacionales. En cambio, para la educación secundaria se establecieron soluciones mucho más complejas. El objetivo era cambiar el significado mismo de lo que esta venía siendo, tecnificándola y dotándola de los medios propicios para cumplir los objetivos técnicos y sociales de la educación. «Así nació la concepción de las Grandes Unidades Escolares» (Mendoza, 1956, p. 340).

Como lo señalamos antes, la inmensidad del problema educativo conllevó a que desde el Ministerio de Educación Pública se fijara el campo de acción debido a las limitaciones económicas que tuvo el gobierno en sus primeros años. Emulando una estrategia militar, se decidió trabajar principalmente en aquellas zonas en las que la política educativa pudiera lograr un mayor impacto; es decir, en donde la población escolar se encontrara concentrada en grandes cantidades: la capital y las ciudades de provincias (Mendoza, 1956, p. 83). Para las zonas más alejadas —en donde esta se encontraba dispersa— solo se conservaría lo realizado por gobiernos anteriores, añadiéndose ciertas mejoras. Durante el Ochenio el gran objetivo de la educación escolar era formar jóvenes que pudieran contribuir al desarrollo del país a través de su desempeño en diversas labores en las que se aprovecharan los abundantes recursos del país. Se criticaba la dispersión de los fondos en la creación de planteles elementales «que por estar limitados a las posibilidades de este tipo de escuela se pierden en la inmensidad del campo educativo, sin ninguna acción trascendental, puesto que no tienen la fuerza suficiente para nivelar por lo alto» (Mendoza, 1956, p. 341). El objetivo era que, efectivamente, una vez terminado los primeros años de educación primaria, los estudiantes pudieran ingresar a las escuelas pre-vocacionales para poder ir perfilándose en los trabajos y oficios en los que, finalmente, serían capacitados al cursar la secundaria técnica. Los que aspiraban ingresar a la universidad se preparaban en la secundaria común.

Debido a ello, el gobierno se empeñó en crear, sobre todo, escuelas pre-vocacionales y Grandes Unidades Escolares (GUE). Estas últimas representan mejor que ningún otro plantel las aspiraciones del ministerio. En las GUE estudiaban jóvenes de los últimos años de educación primaria y también los que cursaban la secundaria técnica y común. Sus amplios planteles se encontraban bien equipados para impartir la educación de este tipo y su plana docente se encontraba capacitada, el gran número de estudiantes que albergaba permitía generar ahorros en el personal administrativo y hacer un buen aprovechamiento del número de profesores. Contaban, además, con campos deportivos, viviendas magisteriales, piscina, gimnasio, tópicos, entre otros espacios. Las GUE también tenían una connotación democrática puesto que se consideraba que estas eran planteles de primera categoría en su género puestos al servicio de los futuros ciudadanos. «Significa que cualquier joven, con méritos personales, puede abrirse campo sin distinción de clases sociales, borrando privilegios de círculo o de grupos. [La GUE] se propone establecer las auténticas bases democráticas del nuevo Perú» (Mendoza, 1956, p. 421).

El gran problema de esta política fue que —centrándonos en Lima— un porcentaje mayoritario de la población estudiantil solo llegaba a cursar los primeros años de la educación primaria y, además, para estos años la capital se encontraba en pleno crecimiento por los movimientos migratorios y el consiguiente establecimiento de las barriadas, lo cual aceleraba aún más el crecimiento de la numerosa población escolar. Es decir, la atención hacia las escuelas primarias de primer grado —a pesar de las deficiencias aducidas por el gobierno— resultaba más necesaria que nunca; sin embargo, el gobierno de Odría solo se ocuparía de ella de manera más pertinente a partir de la segunda mitad del Ochenio. En palabras del ministro Mendoza, «mientras se conjuraba la crisis que se había planteado en la etapa secundaria común y técnica [debido a la influencia aprista y la falta de equipamiento de los planteles, respectivamente], la construcción de escuelas primarias, en los primeros años, no pudo tener el volumen que muchos esperaban» (Mendoza, 1956, p. 370). La preferencia por potenciar la educación técnica —sobre todo en las ciudades— hizo que los mayores esfuerzos y gastos, pues, se destinaran a ese propósito.

Como respaldo a esta afirmación, debemos mencionar que para 1949 el gobierno contaba ya con datos estadísticos que daban muestra del éxodo de la población escolar de las provincias. Con el inicio de las actividades escolares del referido año se dio cuenta de que en primaria los alumnos procedentes de provincias representaban el 15 % de la población escolar de Lima,

mientras que en secundaria estos llegaban a un 26 %; por otro lado, se conoció también que casi la totalidad de los alumnos de provincias matriculados en las escuelas primarias de Lima vivían con sus padres en la capital, mientras que sucedía lo propio solo con dos tercios de los alumnos de provincias matriculados en los planteles secundarios (Mendoza, 1956, p. 360). Este éxodo, pues, venía agravando el problema de la congestión de la población escolar en la ciudad capital. Frente a ello, el gobierno optó por construir un buen número de GUE, tanto en Lima como en provincias, con la finalidad de atender a la numerosa población escolar concentrada en la capital y, a la vez, contener el éxodo de estudiantes de provincias. De esta manera, entre 1949 y 1952 se dispuso la creación de siete GUE para Lima y trece GUE para provincias (Mendoza, 1956, pp. 361-362), aunque los mismos no pudieron concretarse en el tiempo estimado ni en su totalidad debido a problemas económicos.⁵² Así pues, se pensaba que con las GUE debidamente establecidas a lo largo de todo el país se cortaría la afluencia de alumnos a la capital, lo cual si bien pudo tener cierto efecto, no significó el fin de las migraciones hacia la ciudad.

Nuestro propósito era construir rápidamente las 60 [GUE] que manda el Plan de Educación Nacional, terminar las 60 piedras fundamentales del magno edificio de la educación pública, constituir las jurisdicciones escolares que controlan técnicamente los miles de colegios y escuelas que constituyen el dispositivo de cultura del país.

[...]

Terminada la construcción de las [GUE] todo el Fondo de Educación Nacional se habría volcado sobre el campo de las escuelas primarias y de las residencias magisteriales. (Mendoza, 1956, p. 364)

Debido a estos factores, muchas de las cosas que se buscaban erradicar en la educación primaria terminaron por mantenerse como, por ejemplo, el funcionamiento de escuelas en viviendas alquiladas (Mendoza, 1956, p. 370), la falta de materiales e inmobiliario escolar, el gran porcentaje de maestros sin título (Ministerio de Educación Pública, 1957, p. 89), y todo lo que de ello derivaba.

3.2.1 El ministro Mendoza y las barriadas

Durante la elaboración del Plan de Educación Nacional no se tomó en cuenta a las cada vez más crecientes barriadas limeñas. Si bien, como ya lo mencionamos, se tenía conocimiento de que existía desde hace un tiempo en la capital un porcentaje de estudiantes de origen provinciano

⁵² El costo previsto para la ejecución de las construcciones escolares establecidas en el Plan de Educación Nacional fue de 360 millones de soles oro; sin embargo, el costo efectivo que tuvo ascendió, finalmente, a cerca de mil millones de soles oro (Mendoza, 1956, p. 364).

que venían a concluir sus estudios, sobre todo, secundarios; el ministro Mendoza consideraba que el fenómeno de las barriadas no se consolidaría en la ciudad. Por el contrario, estimaba que atendiendo debidamente el problema educativo en las provincias se lograría detener en buena parte la migración del campo a la ciudad. Así, al hablar de las construcciones escolares realizadas durante el Ochenio, el ministro Mendoza sostuvo que «la prioridad de las obras en las diferentes regiones del país se ha hecho con criterio nacional, con el fin de contener técnicamente el éxodo de los alumnos de las provincias, que se produce justamente en la adolescencia, y para resolver la grave congestión escolar que gravitaba sobre Lima» (Mendoza, 1956, p. 422).

El ministro dio un discurso similar en diciembre de 1951 al expresar en una sesión-almuerzo del Rotary Club de Lima,⁵³ por motivos de celebrarse el Día del Niño, que las GUE próximas a inaugurarse se instalarían en las diferentes capitales de departamentos. «Se quiere impedir así el excesivo éxodo de estudiantes hacia la capital, a partir de la educación secundaria, comercial y técnica, elevando el nivel educativo de las provincias» (El Comercio, 15-12-1951, p. 3).

En el capítulo introductorio del Plan de Educación Nacional —al tratar sobre la orientación vocacional como parte del sistema educativo—, se menciona lo siguiente respecto al fenómeno migratorio:

En esta empresa de exaltar los valores de la región buscando su progreso por el aporte personal y práctico de sus hijos, lograremos fijar el hombre a la tierra, cortaremos esa emigración de la población rural a los centros urbanos, conteniendo el éxodo de la población campesina, atraída por el espejismo de los salarios de la Capital, que produce más tarde desconcertantes problemas de desocupación y de desadaptación social, según los campos de actividad sobre los cuales se produce dicha corriente, que debe ser regulado por los tamices de la orientación vocacional y de la selección de aptitudes y habilidades. (Ministerio de Educación Pública, 1950, p. 30)

Resulta interesante ver cómo el ministro Mendoza mantuvo su posición respecto a las barriadas y el fenómeno migratorio aún después del Ochenio. Al hablar sobre las condiciones del

⁵³ El ministro Mendoza era socio del Rotary Club de Lima. Durante su discurso, además, compartió sus experiencias sobre el viaje oficial que realizó a los Estados Unidos en el pasado mes de octubre, en donde fue felicitado por las autoridades de ese país por su labor en el ministerio. Por otra parte, fue saludado por haber sido ascendido recientemente al grado de General.

desarrollo y perfeccionamiento de la educación pública en un libro donde detalla su labor ministerial, señaló lo siguiente:

Los nuevos campos de colonización, en la Costa y en la Selva alta, son una necesidad biológica, de enormes proyecciones. Una visión avizora del futuro debe darnos el anhelo y el afán de colonización. En vez de que se intensifiquen las barriadas improvisadas y amenazantes, carentes de higiene, es preferible orientar las emigraciones hacia nuevos campos de producción, ofreciendo el aliciente de la propiedad de tierras de cultivo. Tal es el caso de las unidades agrícolas y agropecuarias de Venezuela que constituyen el más floreciente esfuerzo de colonización que se lleva a cabo en el suelo americano. (Mendoza, 1956, p. 140)

De los párrafos citados podemos destacar dos cosas. En primer lugar, que se tomó como referencia del impacto de las migraciones sobre la educación en la capital al número de estudiantes de origen provinciano matriculados en los planteles limeños, lo cual limitó la visión del problema puesto que de haber considerado a la creciente población adulta migrante —que llegaba a Lima por motivos distintos a los educativos— se hubiera podido prever mejor la necesidad de atender la educación primaria. En segundo lugar, se denota una postura conservadora respecto al tema de la migración por parte de las autoridades educativas; es decir, se tenía aún en mente que la población rural debía crecer y permanecer en el campo, dedicándose a las actividades propias de su entorno. Sin embargo, para estos años muchos migrantes se resistieron a esta idea, y marcharon a las ciudades en busca de otras oportunidades.

De esta manera, pues, el principal gestor de la política educativa del gobierno de Odría, al menos durante sus primeros cuatro años, se mostraba a favor de detener el flujo migratorio hacia la ciudad y en contra del establecimiento de las barriadas. Sin embargo, durante el Ochenio las barriadas solo aumentaron y su población, por lo general, se mostraba más que dispuesta para apoyar la obra educativa emprendida por el gobierno. Esta actitud era, al fin y al cabo, la que esperaban las autoridades educativas de la sociedad en su conjunto. Contrariado, al ministro no le quedó otra opción más que apoyar los esfuerzos de los padres de familia de las barriadas, aunque esta ayuda fuese, en buena medida, esporádica e insuficiente.

Durante el inicio del año escolar de 1949, el ministro asistió a la inauguración de una escuela de primer grado en Piñonate.⁵⁴ La ceremonia tuvo lugar en el local de la Asociación de Pobladores de la Pampa de Piñonate, en donde la referida escuela funcionaria provisionalmente (Ver anexo 03). Las autoridades locales, entre ellos el alcalde de Carabayllo, mostraron su preocupación respecto a los locales escolares de los barrios obreros: «Esas escuelas funcionan en locales inapropiados en que pese al esfuerzo del personal docente no es posible hacer que los educandos aprovechen la savia alimenticia para sus cerebros. La población escolar es de más de seis mil niños de los cuales solo unos cientos de ellos pueden matricularse» (El Comercio, 03-04-1949, p. 5). El ministro, por su parte, agradeció la invitación a tal acto tan significativo, pues —dijo— «la inauguración de la nueva Escuela constituye una obra de verdadero aliento para la ciudadanía y para los hombres del Gobierno, que ven en el esfuerzo, que los moradores de la Urbanización de Piñonate acaban de realizar, una efectiva colaboración en los empeños que tiene la Junta Militar de trabajar por el bien y el progreso del país» (El Comercio, 03-04-1949, p. 5). Posteriormente, pasó a dejar algunos obsequios para la nueva escuela como mapas, útiles escolares, un escudo y otros elementos más. A esto último se reduciría, en muchos casos, el apoyo del gobierno hacia las escuelas levantadas en las barriadas.

3.2.2 El desarrollo del Plan de Educación Nacional y la urgencia de los planteles escolares

Centrándonos en las cifras, el Plan de Educación Nacional estimaba realizar las siguientes obras a escala nacional durante un lapso de diez años:

⁵⁴ Se trataba de la Escuela de Primer Grado N° 4458. A la ceremonia además asistieron la esposa del presidente de la Junta Militar de Gobierno, María Delgado de Odría, y autoridades del Ministerio de Educación Pública como Eulogio Rengifo, Director de Bienes del ministerio, y el Dr. Santiago Pardo Lezameta, Director de Educación Primaria. Entre las autoridades locales se encontraban el alcalde del distrito de Carabayllo, Gastón Suárez; el presidente de la asociación de los pobladores de Piñonate, Justo Barba Holglín (*sic*); y los miembros del Comité Pro-Escuela de Piñonate.

Tabla N° 11
Planteles por construir a escala nacional de acuerdo a lo estipulado en el
Plan de Educación Nacional

Planteles por construir	1ª etapa 3 años	2ª etapa 3 años	3ª etapa 4 años	Total 10 años
GUE de varones	15	10	5	30
GUE de mujeres	3	7	15	25
Institutos Pedagógicos Nacionales	1	1	-	2
Escuelas normales rurales	3	3	2	8
Escuelas Pre-Vocacionales	32	37	67	136
Escuelas Primarias	50	60	190	300
Colegios Militares	2	1	1	4
Terminación de locales levantados por los pueblos	300	200	500	1,000

Fuente: Ministerio de Educación Pública (1950, p. 172)

Desde la aprobación del referido Plan, en 1950, hasta el término del gobierno de Odría, en 1956, solo se contó con tiempo para trabajar las dos primeras etapas. Se priorizaba, en efecto, la creación de las Grandes Unidades Escolares durante los primeros seis años del plan, mientras que el levantamiento de escuelas primarias —elementales y pre-vocacionales— se impulsarían con mayor rigor en los últimos cuatro años.⁵⁵ El costo para la construcción de las GUE, tanto de varones como de mujeres, estaba previsto en 130 millones de soles solo en las dos primeras etapas; mientras que la suma de los gastos para la construcción de escuelas primarias y pre-vocacionales, en el mismo periodo, ascendían a 43 millones de soles.⁵⁶

Para la construcción de las escuelas primarias existían tres tipos de proyectos, los proyectos de tipo A, B y C —con capacidad para 600, 300 y 100 alumnos, respectivamente—. Las escuelas que se construyeron en la capital durante la primera fase (1950-1952) fueron las de tipo A, y se establecieron uno en La Victoria y el otro en el actual distrito de San Martín de Porres. El costo de ambos planteles ascendía a poco más de tres millones de soles. Para 1956 el número de escuelas destinadas a la capital se había cuadruplicado, encontrándose en construcción ocho del mismo tipo (tipo A) correspondientes a la segunda fase (1953-1955) —lo cual denotaba un notorio retraso—, de las cuales cinco de ellas se hallaban repartidas entre La Victoria, El Agustino, Chorrillos y

⁵⁵ El gobierno de Odría recibió apoyo técnico y material del Servicio Cooperativo Peruano Norteamericano de Educación (Secpane) para la realización de las obras relacionadas con el fomento de la educación vocacional, la educación rural —especialmente las escuelas nucleares—, y la preparación de los maestros (Morris, s.f., pp. 79-87).

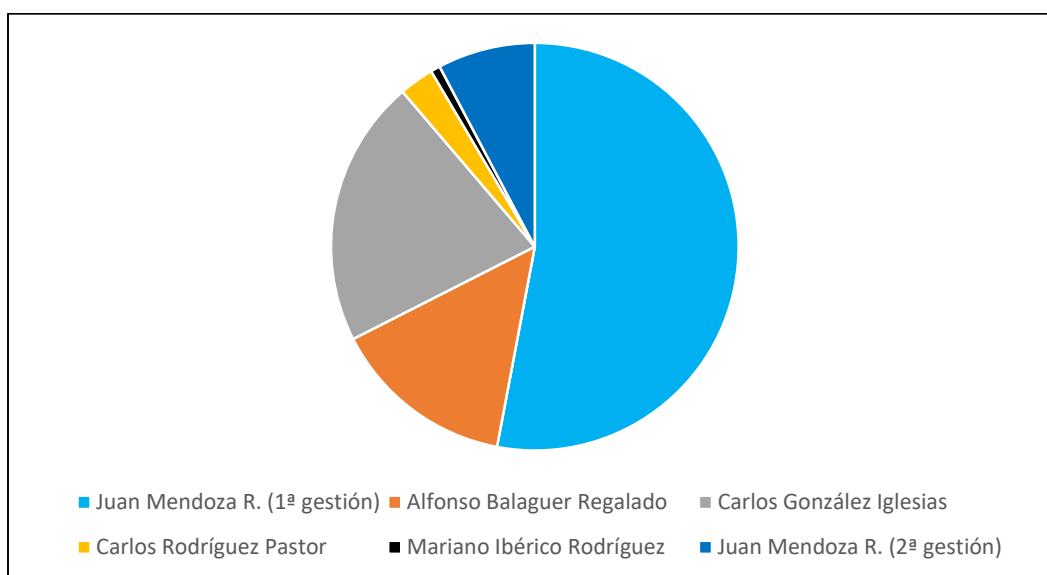
⁵⁶ Según lo señalaría más adelante el propio ministro Mendoza (1957, p. 362), el cálculo de los gastos fue errado, ya que el monto final de los gastos que se realizaron resultaron ser casi el triple de lo previsto.

Matute.⁵⁷ El costo total ascendía aproximadamente a seis millones y medio de soles. Asimismo, es de resaltar que la construcción de estos amplios locales escolares se efectuó en los distritos en cuyos alrededores se levantaron, en buena cantidad, las primeras barriadas de Lima.

El 12 de diciembre de 1952 —y tras más de cuatro años de servicio— el ministro Juan Mendoza Rodríguez presentó su renuncia al cargo por motivos de salud. Mediante Resolución Suprema de la misma fecha, esta fue aceptada. El ministro de Justicia y Culto, Alejandro Freundt Rossell, quedó como encargado del ramo y asistió a algunos actos de clausura de aquel año escolar. Finalmente, el Capitán de Corbeta en situación de retiro, Alfonso Balaguer Regalado, fue nombrado como nuevo ministro de Educación Pública.⁵⁸ Durante la segunda mitad del Ochenio, hasta un número de cinco ministros pasarían por el ramo de Educación, siendo el mismo Juan Mendoza el último de ellos.

Gráfico N° 12

Ministros de Educación Pública durante el Ochenio según tiempo en el cargo



Fuente: Elaboración del autor.

Otra de las características de la segunda mitad del Ochenio en el plano educativo, fue el crecimiento de la demanda educativa en los planteles del Estado, tanto en primaria como en

⁵⁷ Las otras tres escuelas estarían ubicadas en los distritos de Ancón, Lurín y Barranco. Esta última correspondería a un plantel especial para la enseñanza de niños sordomudos.

⁵⁸ El nuevo ministro fue nombrado a propuesta del presidente del Consejo de Ministros, Zenón Noriega, de acuerdo a lo establecido en el artículo 158 de la Constitución de 1933. Entre sus antecedentes en el campo educativo, Alfonso Balaguer había sido nombrado director del Politécnico Principal del Perú en abril de 1949.

secundaria, la cual se manifestó de manera crítica a partir de 1952. Durante el inicio de las labores escolares del mencionado año, el Ministerio de Educación Pública —mediante un comunicado publicado en El Comercio— señaló lo siguiente:

Ante la multiplicada demanda de matrícula que en el presente año lectivo se ha recibido en los planteles oficiales, tanto en Educación Primaria como en Secundaria, y que ha colmado con exceso las posibilidades de los mismos, el Ministerio de Educación Pública expresa que seguirá auspiciando y otorgará las mayores facilidades para el establecimiento de nuevos colegios y escuelas particulares en toda la República. Invoca para el efecto la colaboración resuelta y activa de los padres de familia y de los maestros, exhortándoles a fundar este tipo de planteles que representan para el Estado ayuda efectiva en la solución de los ingentes problemas de la enseñanza [...]. (El Comercio, 12-04-1952, p. 2)

Las escuelas y colegios particulares, en efecto, se multiplicaron en lo sucesivo, tal como lo venían haciendo hace ya unos años. Para el inicio del año escolar siguiente, sin embargo, el problema se trasladó al alza de pensiones. Debido a la gran concentración de la población en las ciudades de la costa, los planteles sostenidos por el Estado se vieron rebasados, por ello se fomentó la creación de escuelas y colegios particulares. Estos, motivados por la gran demanda, elevaron sus pensiones. Este proceso se explica en El Comercio de la siguiente manera:

En los últimos días y con motivo de la iniciación del año escolar [de 1953] se ha hablado intensamente del alza de las pensiones de los planteles educacionales. El comentario sobre esta cuestión ha alcanzado a todos los hogares del país, especialmente a los de la Capital de la República donde la demanda de matrícula ha sido este año verdaderamente extraordinaria. Nuestra redacción ha recibido, por su parte, innumerables informaciones verbales y escritas sobre esta misma cuestión, algunas de las que tienen acento de protesta y cuya mayoría presentan tono de queja.

El crecimiento de la población escolar es un hecho evidente y que obedece a causas naturales y explicables, todas ellas provenientes del aumento de nuestro capital humano y de la concentración de la población en las ciudades, especialmente en las de la Costa. Este crecimiento ha ido agudizando, año tras año la escasez de locales escolares y de maestros, que el Estado no está en capacidad de salvar a corto plazo porque demanda ingentes inversiones.

A la sombra de estas dificultades, han nacido en los últimos años decenas de planteles particulares, tanto de instrucción primaria como de secundaria, destinadas a salvar esa escasez. La enseñanza particular ha ido creciendo así en categoría y volumen y ha asumido un papel necesario como complemento de la enseñanza fiscal o sostenida por el Estado. Algunos de esos planteles cuentan ahora con locales suntuosos unos, otros funcionan en lugares adecuados y la mayoría carecen de condiciones higiénicas y pedagógicas. (El Comercio, 04-04-1953, p. 5)

Del párrafo citado queremos resaltar el hecho de que las escuelas particulares, durante estos años, ya no se encontraban exclusivamente circunscritas a los barrios acomodados de Lima —tal como lo denunciara el ministro Mendoza en 1949—, sino que ahora ya existían en buen número en los lugares más humildes de la capital, incluyendo las barriadas, debido a las facilidades que se les habían otorgado desde el gobierno para su funcionamiento. El crecimiento de la demanda educativa llevó al gobierno de Odría a flexibilizar su recelosa posición inicial respecto al establecimiento de escuelas y colegios particulares; así como también, a continuar impulsando la creación de las escuelas fiscalizadas. A continuación, mostramos un cuadro que nos permite apreciar el crecimiento de estos tipos de planteles durante el Ochenio.

Tabla N° 12

Crecimiento de las escuelas fiscales, fiscalizadas y particulares durante el Ochenio

Escuelas	1948	1952	1956
Del Estado	9,396	10,110	11,043
Fiscalizadas	537	750	893
Particulares	473	727	1,217
Total	10,406	11,587	13,153

Fuente: Mendoza (1956, p. 103)

No obstante, las acciones para solucionar el problema de las matrículas, sobre todo en lo referente a las escuelas, también provinieron del Estado. En mayo de 1952 el gobierno emitió el Decreto-Ley N° 11833, con el cual se dispuso que el 8.20 % de los ingresos obtenidos a través de la Ley del Timbre Fiscal Único sean destinados, exclusivamente, a la construcción de escuelas primarias de primer y segundo grado en toda la República. En su mensaje presidencial del 28 de julio de 1952, Odría señalaba que la creación de este nuevo fondo tenía el objetivo de «dar un nuevo impulso a esta etapa básica de la educación, llevando a todos los pueblos del país, no sólo un nuevo local y un nuevo ambiente, sino, sobre todo, un nuevo espíritu de superación, de optimismo y de amor al país que los vio nacer». Para la ejecución de estos fondos, el gobierno expidió, mediante Decreto Supremo N° 3 de mayo de 1952, el Plan de Construcciones de Escuelas Primarias, teniendo en cuenta las necesidades locales y la densidad poblacional. De esta manera, se destinó para la Sierra una inversión proporcional del 60 % de los ingresos; un 27 % para la Costa; y un 13 % para la Selva. En párrafos anteriores se ha tratado sobre el tipo y el número de escuelas que fueron establecidas en la capital.

En medio de este contexto, pues, se desenvolvió la función de los sucesivos ministros que reemplazaron en el cargo al ahora general Juan Mendoza. Ellos continuarían impulsando la educación técnica y los valores educativos determinados por el gobierno, y dirigirían el plan de construcciones de escuelas primarias. Por la corta duración que tuvieron como ministros del ramo es complicado hacer un seguimiento de los proyectos que buscaron implementar en la obra educativa; sin embargo, pasaremos a resaltar algunas acciones que tuvieron lugar durante esta etapa. En el caso del Capitán de Corbeta en situación de retiro, Alfonso Balaguer Regalado, anunció a inicios del año escolar de 1953 la construcción de 72 escuelas primarias en todo el país como parte de la primera etapa de un plan más amplio. Con el objetivo de contar con el mayor número de personal técnico idóneo en el menor tiempo, durante el año que duró su gestión (1952-1953) se reestructuraron los planes y programas de estudios de las distintas ramas de educación técnica.

Especial interés tiene el Gobierno en el desarrollo de la Educación Técnica en el País, que se traduce en el magnífico esfuerzo que se realiza para ofrecer los medios de alcanzar, al mismo tiempo que una preparación general compatible con las exigencias de un sano régimen democrático, los conocimientos propios para el ejercicio de una ocupación decorosa y productiva. Porque contar con el número apropiado de trabajadores calificados que requiere el acelerado progreso económico del Perú, constituye el factor básico del éxito del plan de industrialización que impulsa el presidente Odría, con el objetivo del aprovechamiento pleno de los ingentes recursos naturales de que está provisto el extenso territorio de nuestra Patria, asegurando el poderío de ésta y el bienestar de sus habitantes. (El Comercio, 01-04-1953, p. 5)

Asimismo, en julio de 1953, se inauguró la Escuela Normal Central de Varones en la sede de La Cantuta, Chosica, la cual constituía una pieza central en el programa educativo del gobierno puesto que allí se formarían los maestros que impartirían la educación primaria, secundaria y técnica. En esta obra el Secpane tuvo una participación importante puesto que contribuyó con ayuda económica y dirección técnica para la construcción de la mencionada escuela normal (Mendoza, 1956, p. 323).⁵⁹

⁵⁹ Cabe señalar aquí que organismos internacionales como el Secpane prestaban apoyo técnico y económico al Perú desde inicios de los años cuarenta. Con Odría, los programas de estas instituciones quedaron orientados a los siguientes objetivos de prioridad para el gobierno: reorganización de las escuelas normales; impulso a la educación rural, especialmente a los Núcleos Escolares Campesinos, la alfabetización de adultos y las escuelas bilingües de la Selva; impulso a la educación vocacional; equipamiento de los planteles de educación vocacional; y becas en el extranjero para el perfeccionamiento magisterial (Mendoza, 1956, p. 244).

Por su parte, con la gestión del coronel Carlos González Iglesias (1954-1955) se buscó dar la tan ansiada unidad de doctrina en la educación primaria a través de los folletines conocidos como Esenciales Básicos, los cuales habían sido repartido durante el año escolar de 1954 en todas las escuelas primarias y contenían «el conjunto de conocimientos mínimos que deben tener todos los niños peruanos sin distinción [...]»; de forma complementaria, para 1955 se repartirían en las escuelas del país los nuevos planes y programas, con los cuales se ponía en manos de los maestros «un valioso instrumento de trabajo, ya que en él se precisan, no sólo los elementos que deben enseñar sino “cómo debe enseñar”» (El Comercio, 01-04-1955, p. 3). No obstante, una de los aportes más significativos, y que interesa a nuestro estudio, es el que se planteó como solución a la falta de planteles escolares oficiales y los indebidos cobros que ciertos centros particulares seguían realizando. El ministro Gonzáles propuso que los padres de familia financiaran sus propias escuelas, mientras que el Ministerio de Educación se encargaría de brindarles toda la información técnica y el personal necesario.

Uno de estos caminos, que mi Despacho está estudiando es el de hacer conocer a los padres de familia lo que les costaría establecer, con sus propios recursos, su propio colegio, para asegurar una buena educación e instrucción a sus hijos. Para esto sólo se requiere determinar los egresos correspondientes, para pagar un buen local, su equipamiento y los haberes del personal necesario. El total de estos egresos no hay sino que dividirlos entre el número de alumnos, cuyo cuociente (*sic*) sería la cifra exacta y única que habría que abonar mensualmente.

El Ministerio a mi cargo está dispuesto a dar todos los datos técnicos necesarios a los padres de familia que quieran asociarse con este fin y se encargaría de recomendar la designación del personal correspondiente. Es de público conocimiento que la Asociación de Empleados Bancarios va a dar el primer paso en este sentido. Mi despacho les augura el mayor éxito y les dará todas las informaciones que juzguen necesarias. (El Comercio, 01-04-1955, p. 3)

Así pues, en medio de los críticos años finales del régimen, el rol del Estado en el campo educativo se vio un tanto deslucido en comparación con los años anteriores. La falta de control por parte del Ministerio de Educación Pública respecto a los cobros indebidos que se venían realizando por parte de planteles particulares y el llamamiento a los padres de familia para que estos se encargaran de levantar sus propias escuelas, evidenciaban la baja capacidad del Estado. No obstante, como se verá a continuación, muchos pobladores de barriadas acogieron esta propuesta para educar a sus hijos; sin embargo, se encontraron en muchas ocasiones con la falta de apoyo técnico y de personal que el ministerio había prometido. Ello también se replicaba en otras gestiones destinadas a concretar el acceso de los demás servicios básicos. La aprobación por parte

del Ministerio de Educación Pública de las escuelas que se levantaban en las barriadas resultaba prioritaria con miras a lograr el reconocimiento oficial de estos planteles escolares, puesto que de lo contrario los estudios que allí se impartieran no tendrían valor oficial.

3.3 Educación y escuelas en las barriadas de Lima

El anhelo que tenían los padres de familia de las barriadas por brindar una adecuada educación a sus hijos puede ser complementado con las acciones que estos realizaron al respecto. No obstante, los hechos también pueden brindarnos una explicación sobre lo que William Mangin aducía en el sentido de que las posibilidades de la educación para las barriadas se encontraban limitadas, incluso en el nivel escolar. En la presente sección trataremos sobre cómo la población escolar de las barriadas —o, para ser más exactos, cómo parte de ella— accedió a la educación, cuáles fueron los obstáculos que le impidieron un adecuado acceso a las escuelas, cuál fue el rol que desempeñó el Estado, y cómo se organizaban los padres de familia para lograr mejorar el nivel educativo de sus hijos.

Entre los años 1954 y 1955, El Comercio publicó una serie de visitas realizadas a veintiséis barriadas de Lima en donde se obtuvo información valiosa respecto al acceso de los servicios, la propiedad de las tierras, la organización interna de las barriadas, entre otros. Acompañados de las autoridades principales de cada barriada y otros vecinos, los redactores del diario consiguieron plasmar un panorama general que nos ayuda a comprender la situación de las barriadas durante la primera mitad de los años cincuenta. En la presente sección utilizaremos la referida información y —luego de complementarla con el Censo General de Barriadas de 1956 y otras fuentes— pasaremos a abordar el tema educativo en las barriadas.

Hemos dividido en seis grupos a las barriadas de las cuales se ha obtenido información. Esta agrupación no solo responde a la proximidad geográfica entre ellas, sino que, como se verá más adelante, también se debe a que el problema educativo de las barriadas debe verse de manera marginal —es decir, entre barriadas más que entre barriada y zonas urbanizadas— para una mejor comprensión del problema. Los grupos mencionados son los siguientes:

Primer grupo, ubicado en las faldas de los cerros de La Victoria y El Agustino.

- ❖ San Cosme
- ❖ Santa Clara de Bella Luz
- ❖ Cerro San Pedro
- ❖ Cerro El Agustino

Segundo grupo, ubicado en las faldas y proximidades del Cerro San Cristóbal.

- ❖ Leticia
- ❖ Villa de Fátima
- ❖ Vita Alegre
- ❖ Progreso San Cristóbal
- ❖ Flor de Chosica
- ❖ Cantagallo

Tercer grupo, ubicado en el margen izquierdo del río Rímac.

- ❖ Primero de Mayo
- ❖ Dos de Mayo
- ❖ Mirones Bajo
- ❖ Mirones Alto

Cuarto grupo, ubicado el margen derecho del río Rímac.

- ❖ Piñonate
- ❖ Zarumilla
- ❖ Pedregal
- ❖ Fray Martín de Porres

Quinto grupo, pertenecientes a la jurisdicción del Callao.

- ❖ Carmen de La Legua
- ❖ Puerto Nuevo
- ❖ Miranave
- ❖ Ciudadela Chalaca

Sexto grupo, barriadas alejadas de otras barriadas.

- ❖ Barboncito
- ❖ Huaca Huantilla
- ❖ Mendocita
- ❖ Villa Olaya

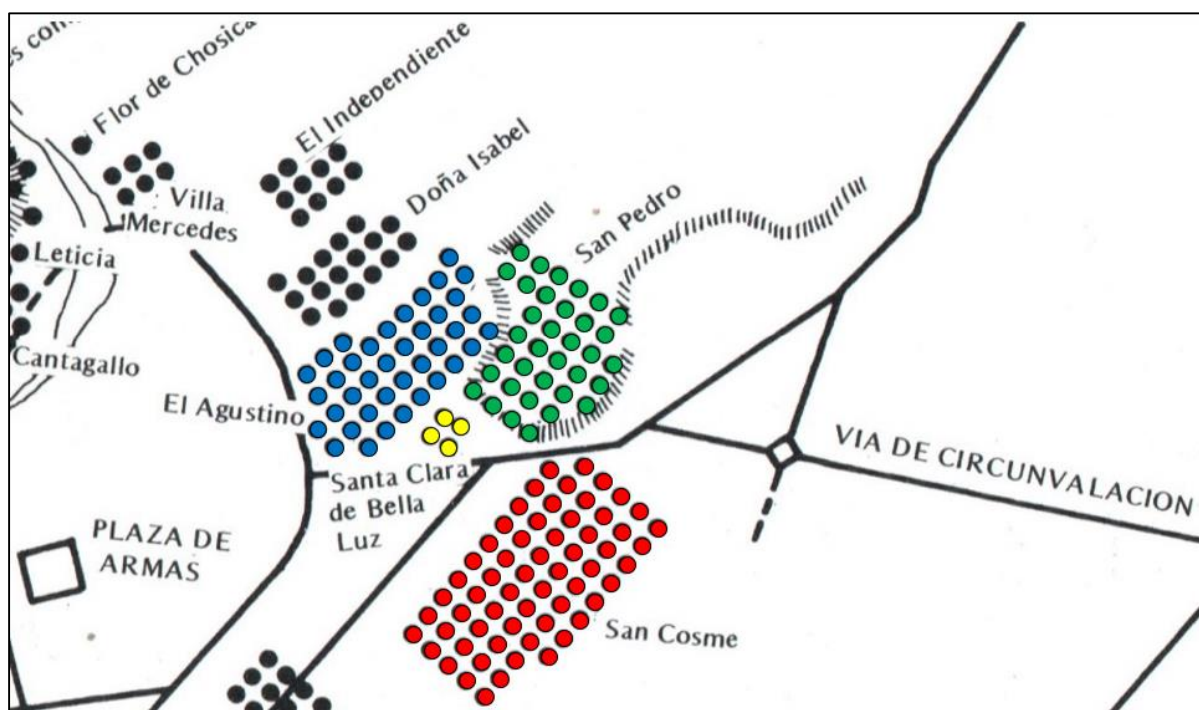
3.3.1 Primer Grupo

El análisis de la educación en las barriadas no puede realizarse de manera aislada. Antes es necesario enmarcarlo en el contexto de las condiciones socioeconómicas de la población, de la relación con el gobierno u otras autoridades, y de las prioridades que tienen estos espacios respecto a su situación en particular. Como características comunes a todas las barriadas de Lima podemos señalar a la falta de reconocimiento de los terrenos que ocupaban y la carencia de servicios básicos. En el caso de las barriadas que conforman este primer grupo, estas se habían asentado sobre terrenos de propiedad particular. Por su ubicación, no padecieron mayores problemas de transporte, aunque sí por la mala fama que se les atribuía.⁶⁰ Asimismo, cabe resaltar que estas se ubicaron alrededor del mercado mayorista conocido como La Parada, en donde buena parte de sus pobladores desempeñaban sus actividades laborales. Damos por descontado las ausencias de los servicios de luz, agua y desagüe en estas barriadas, así como la falta de pavimentación de sus calles y las modestas viviendas que se erigían sobre ellas.

⁶⁰ Por ejemplo, los pobladores del Cerro El Agustino criticaban que se les adjudicasen desórdenes de otros lados, como los que sucedían en la Hacienda colindante del mismo nombre (El Comercio, 09-10-1954, p. 3). Por su parte, la barriada de San Cosme era vista por los periódicos de la época como centro de delincuencia según lo denunciaban sus moradores (Matos Mar, 1977, p. 82).

Ilustración N° 01

Ubicación de las barriadas de San Cosme, Santa Clara de Bella Luz, Cerro San Pedro y Cerro El Agustino⁶¹



Fuente: Matos Mar (1977, p. 20)

Tabla N° 13

Datos generales de las barriadas de San Cosme, Santa Clara de Bella Luz, Cerro San Pedro y Cerro El Agustino en 1956

Barriadas	Años de ocupación	Población	Propiedad del terreno	Jurisdicción
San Cosme	1946	5,674	Particular	La Victoria
Santa Clara de Bella Luz	1947	613	Particular	Ate-Vitarte
Cerro San Pedro	1947	2,915	Particular	Ate-Vitarte
Cerro El Agustino	1947	2,708	Particular	Ate-Vitarte

Fuente: Matos Mar (1977, p. 145)

En 1954 las escuelas de Santa Clara de Bella Luz —Escuela de Primer Grado de Mujeres N° 4468— y la del Cerro San Pedro —Escuela de Primer Grado de Varones N° 4479— funcionaban de forma alterna repartiendo su alumnado entre ambos locales.⁶² Por las mañanas se

⁶¹ Cada círculo representa cien personas.

⁶² Cabe anotar aquí que durante el Censo General de Barriadas de 1956 la Escuela de Primer Grado de Mujeres N° 4468 aparece como perteneciente a San Pedro, mientras que la Escuela de Primer Grado de Varones N° 4479 es señalada como perteneciente a Santa Clara de Bella Luz. Al respecto, la información que hemos brindado se remite a

impartían, en los referidos planteles, clases a las mujeres; mientras que por la tarde sucedía lo propio con los hombres. Al ser tan reducida la capacidad de estas escuelas, chicos de diversos grados recibían clases en una misma aula. Estos planteles no habían recibido mayor apoyo por parte del gobierno, a excepción de algunos materiales educativos.

Respecto a las condiciones del local escolar de Santa Clara de Bella Luz, los redactores de El Comercio observaron que estas eran realmente deficientes: «El techo es de esteras, el piso se encuentra inconcluso y las paredes no han sido revestidas. Con todo hay inquietud por mejorar el local y se está llevando a cabo trabajos de ampliación que incluirán los de construcción de un segundo piso». El esfuerzo de los padres por mejorar las condiciones de la escuela es resaltado líneas más adelante de la siguiente manera:

Felizmente que el esfuerzo de los propios moradores va a mejorar en algo estas condiciones con la ampliación q' se está haciendo en Santa Clara, para lo cual esos vecinos que toda la semana trabajan rudamente para ganar el sustento cotidiano, sacrifican su bien ganado descanso dominical en aras de mejorar las condiciones para el estudio de sus hijos. (El Comercio, 17-09-1954, p. 3)

Mientras que los pobladores de Santa Clara de Bella Luz trabajaban semanalmente para ampliar el modesto local escolar, los del Cerro San Pedro se encontraban levantando una nueva escuela a mitad del cerro, de la cual ya se tenía en estado muy avanzado una de las nuevas aulas. Mediante kermeses, bailes y otras actividades, se conseguían los fondos para proseguir con la tarea; según lo manifestaban los pobladores, se proyectaba entregar al Ministerio de Educación Pública el nuevo local escolar una vez que este quedara terminado (El Comercio, 26-09-1954, p. 3).

La barriada del Cerro El Agustino se encontraba al lado izquierdo de Santa Clara de Bella Luz —ingresando desde la Carretera Central— y precisamente la directora de la escuela de esta última barriada, Fausta Chiotti de Farias, también dirigía la Escuela Mixta N° 4311 del Cerro El Agustino, la cual contaba solo con una maestra y funcionaba provisionalmente al interior de una casa particular. Este pequeño plantel agrupaba a cincuenta alumnos en un solo espacio, y carecía

los datos que obtuvo El Comercio en su visita a las referidas barriadas en 1954, siendo posible que se trate de un error en la redacción o, lo más probable, que dichas escuelas hayan cambiado de jurisdicción entre los años mencionados.

de materiales y auxiliares, además de tener las carpetas en mal estado (El Comercio, 09-10-1954, p. 3).

Para fines de 1956, siguiendo los datos del Censo General de Barriadas del referido año, se habían levantado nuevas escuelas en este conjunto de barriadas. Los pobladores del Cerro San Pedro lograron abrir una Escuela de Varones, sin numeración aún, mientras que en el Cerro El Agustino se adicionó una escuela mixta particular. San Cosme, por su parte, contaba con un solo local escolar, la Escuela Mixta de Primer Grado N° 4497, la cual concentraba a una enorme población escolar. El plantel también había sido construido por los mismos pobladores, pero no contaba con el mobiliario, ventilación ni iluminación necesarios (Matos, 1977, p. 75).

En la Ilustración N° 02 podemos ver el gran apiñamiento de alumnos al interior de la escuela de Santa Clara de Bella Luz, situación que se repetía en la gran mayoría de escuelas de las barriadas. La imagen es reveladora puesto que, a excepción de esta, todas las demás fotografías que publicó El Comercio de los locales escolares de las barriadas visitadas entre 1954 y 1955 corresponden a fachadas, trabajos de mejoramiento o aulas vacías. La referida ilustración nos muestra a niños de diversas edades dentro de una misma aula y la ausencia de un adecuado mobiliario escolar. Lo único con lo que parecen contar todos es con los materiales indispensables: lápices y cuadernos. Debido a estas condiciones la enseñanza no podía prosperar, y los padres de familia, conscientes de este hecho, trabajaban para ampliar el mencionado local escolar, lo cual también se hizo en otras barriadas tal como veremos más adelante. Asimismo, esta imagen plasma lo que los pobladores de las barriadas de los años cincuenta podían alcanzar en cuanto a la educación de sus hijos: la apertura de modestos locales escolares con, muchas veces, reconocimiento oficial, pero con grandes problemas en cuanto a su infraestructura, mobiliario escolar, capacidad y personal.

Las Ilustraciones N° 03 y N° 04 grafican el esfuerzo de los pobladores de barriadas por levantar nuevos locales escolares para atender de mejor manera a la numerosa población escolar que albergaban; sin embargo, tampoco se recibía la tan necesaria orientación técnica por parte del Estado para realizar estas obras; en consecuencia, los nuevos locales no garantizaban la integridad de los alumnos ni de la enseñanza. Nótese que estos se asimilan a simples conjuntos de aulas sin mayores proyecciones para las actividades propias de la educación.

Ilustración N° 02

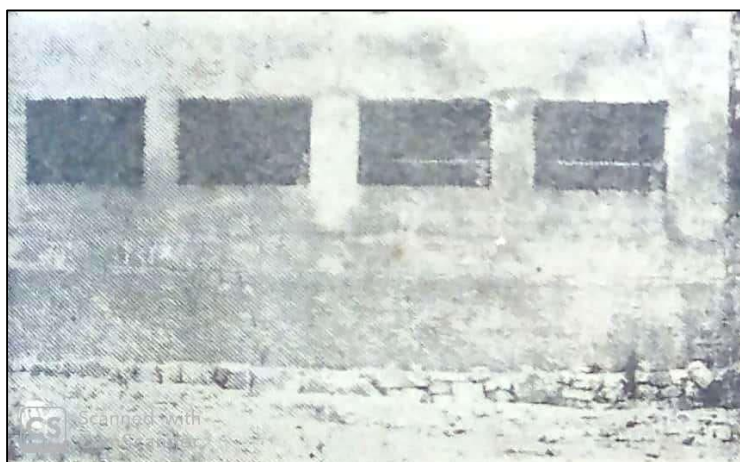
Alumnos de la escuela de Santa Clara de Bella Luz



Descripción original: Alumnos de la Escuela para Varones No. 4479 del cerro Santa Clara de Bella Luz, sorprendidos en plena tarea sobre humildes bancos. Tres años de Primaria se confunden en una sola aula. Por todo material de enseñanza se ha recibido un mapamundi, un mapa del Perú, varios cuadernos (pocos, mejor dicho), 50 libros de lectura... y nada más. Fuente: El Comercio, 17-09-1954, p. 3.

Ilustración N° 03

Local escolar en construcción del Cerro San Pedro



Descripción original: Estado en que se encuentra la obra del nuevo local para la Escuela de San Pedro. El vecindario labora activamente en esta tarea sin recibir ayuda ni orientación adecuada. Fuente: El Comercio, 26-09-1954, p. 3

Ilustración N° 04

Local escolar en construcción del Cerro El Agustino



Descripción original: Nuevo local escolar que está siendo construido por los pobladores.

Fuente: El Comercio, 09-10-1954, p. 3.

3.3.2 Segundo Grupo

A diferencia del primer grupo, las barriadas erguidas alrededor del Cerro San Cristóbal, y próximas al distritito de Lurigancho, se habían instalado sobre terrenos de propiedad estatal. Ello, sin embargo, no significaba que el problema de la propiedad no les afectase, ya que a pesar de las numerosas gestiones que realizaban, la titularidad de los terrenos que ocupaban aún era incierta.

Ilustración N° 05

Ubicación de las barriadas de Leticia, Villa de Fátima, Vista Alegre, Progreso San Cristóbal, Flor de Chosica y Cantagallo



Fuente: Matos Mar (1977, p. 20)

Tabla N° 14

Datos generales de las barriadas de Leticia, Villa de Fátima, Vista Alegre, Progreso San Cristóbal, Flor de Chosica y Cantagallo en 1956.

Barriadas	Años de ocupación	Población	Propiedad del terreno	Jurisdicción
Leticia	1932	2,360	Estado	Rímac
Villa de Fátima	1950	1,411	Estado	Rímac
Vista Alegre	1930 y 1950	399	Estado	Lurigancho
Progreso San Cristóbal	1950	604	Estado	Lurigancho
Flor de Chosica	1938	141	Estado	Lurigancho
Cantagallo	1934	1,660	Estado	Rímac

Fuente: Matos Mar (1977, p. 145)

Para hablar de la educación en este segundo grupo de barriadas, es necesario ocuparnos primero de Piedra Liza, barrio que no fue considerado por Matos Mar dentro del conjunto de las barriadas por tratarse de un barrio fiscal. Este barrio fue construido con la finalidad de beneficiar a los pobladores de Leticia, con quienes el Estado mantenía una deuda pendiente respecto a la dotación de vivienda, tal como lo explicaremos más adelante. A fines de setiembre de 1947 se

entregaron las 307 casas edificadas allí;⁶³ sin embargo, elementos foráneos lograron hacerse de muchas de ellas. Para 1954 se calculaba en tres mil personas el número de pobladores de este barrio.

Si bien las casas de Piedra Liza eran de material noble, contaban con los servicios de agua, desagüe y luz eléctrica, tenían sus calles pavimentadas, entre otros; también era cierto que presentaba ciertas deficiencias como el limitado local escolar con el que contaban. El Centro Escolar Mixto se había desdoblado en 1952. Por las mañanas funcionaba la Escuela para Varones N° 487; mientras que por las tardes hacía lo propio la Escuela para Mujeres N° 488. Para 1954 se estimaba en seiscientos el número total de alumnos que allí estudiaban. El deseo de los pobladores por mejorar el plantel, y la manera en que conseguían los fondos, son detallados en los párrafos siguientes:

Con su propio esfuerzo, los moradores están atendiendo a la ampliación del local, para lo cual construyen aula para el 5to. año de Primaria, que desean funcione en 1955.

El cuerpo docente, en ambos planteles, está completo. Funciona un refectorio escolar que atiende a un centenar de niños, y se ha formado un Comité Pro-aula con el objeto de impulsar los trabajos correspondientes. A este mismo fin tiende el baile social que se ha organizado para el día de hoy, para el que circulan las respectivas invitaciones. Esta reunión, de 10 de la noche a 5 de la mañana, se efectuará en el segundo pasaje del Barrio y estará amenizada por la Orquesta “Son del Caribe”. Confían en reunir, de esta manera, algunos fondos para terminar la citada aula. (El Comercio, 30-10-1954, p. 3)

Las pequeñas barriadas de Vista Alegre, Progreso San Cristóbal y Flor de Chosica, no contaban con local escolar alguno, y por ello enviaban a sus hijos a la escuela de Piedra Liza, la cual se encontraba a poca distancia. Hay información explícita de que los padres de Progreso San Cristóbal habían concurrido a la ampliación del referido plantel (El Comercio, 04-12-1954, p. 3), pero es probable que también los de las otras dos barriadas hayan estado involucrados.⁶⁴

Por su parte, Villa de Fátima —barriada cuya población en edad escolar se estimaba, en 1954, en unos ciento ochenta niños— tampoco contaba con local escolar alguno. El deseo de los pobladores por obtener una escuela era evidente; sin embargo, para ello requerían el apoyo del gobierno. «Los pobladores están dispuestos a cubrir la compra de los materiales y a proporcionar

⁶³ Las viviendas fueron entregadas en alquiler-venta, y se calculaba que para 1967 los ocupantes se convertirían en propietarios.

⁶⁴ Estas tres barriadas que conformaban el sector conocido como Tres Compuertas también trabajaban en conjunto para lograr acceder a los servicios de alumbrado público y particular.

la mano de obra correspondiente, con tal de que se haga el local y se lo dote de maestros. Pero les falta dirección técnica, y el Ministerio de Educación debe proporcionarles esa ayuda para lograr sus plausibles anhelos» (El Comercio, 23-10-1954, p. 3).

La barriada de Leticia fue levantada por antiguos pobladores de Cantagallo, los cuales, a raíz de una crecida inundación del río Rímac en 1932, se vieron obligados a abandonar sus destruidas moradas. Con la venia del gobierno de aquel entonces, se les permitió levantar sus viviendas en las faldas del Cerro San Cristóbal; sin embargo, la propiedad de los terrenos prometida no se llegó a cumplir a pesar del tiempo transcurrido. En 1954 Leticia contaba con una sola escuela, la Escuela Mixta N° 4476, para atender a los más de doscientos niños que conformaban la población en edad escolar, y disponía, además, de espacio en la parte baja para levantar otro local; para ello se esperaba la ayuda del Ministerio de Educación Pública (El Comercio, 16-10-1954, p. 3).

Cantagallo, barriada cercana a Piedra Liza pero también a la Plaza de Acho, se caracterizaba por su estado de abandono y por el respeto que infundía debido a la mala fama que se le atribuía; a pesar de la gran población que concentraba, no contaba con escuela alguna (El Comercio, 12-02-1955, p. 3). Esta situación varió en 1956, año en el cual se registra la presencia de una Escuela Mixta Particular de Transición, la cual empezó a funcionar en el local comunal. Villa de Fátima contaba también ya con una escuela en aquel año, la Escuela Mixta de Primer Grado N° 4370. De la misma manera, esta funcionaba en el local comunal. Las demás barriadas no lograron levantar nuevos locales escolares durante el siguiente par de años según el Censo General de Barriadas de 1956.⁶⁵

En la Ilustración N° 06 podemos observar otra de las principales características de mucha de las escuelas de las barriadas de los años cincuenta: el funcionamiento de estas al interior de los locales comunales. El uso de los referidos locales respondía a la necesidad de los pobladores por atender ágilmente a la educación de sus hijos mientras se empezaba, o terminaba, la construcción de los locales escolares. Generalmente, los locales comunales eran uno de los primeros espacios que se constituían en las barriadas, y contaban con una amplia extensión para albergar a los pobladores que asistían a las diferentes reuniones. De esta manera, constituían un espacio favorable

⁶⁵ En el referido censo, la barriada de Progreso San Cristóbal aparece con el nombre de Villa Mercedes.

para ser utilizados provisionalmente como escuelas. Si bien era común, durante la etapa de invasión, separar un terreno para construir el local escolar, muchas barriadas no pudieron concretizar ello de manera ágil ante la limitación de sus recursos y la necesidad de atender paralelamente a otras necesidades.

En la Ilustración N° 07 tenemos una vista general del barrio fiscal de Piedra Liza, la cual contaba con calles asfaltadas, viviendas de material noble y los servicios básicos de agua, desagüe y alumbrado eléctrico. Piedra Liza no fue una barriada porque contó con el apoyo del Estado para su establecimiento; es decir, constituyó una zona urbana en donde se atendió debidamente las necesidades propias de la vivienda.⁶⁶ ¿Qué diferenciaba a las barriadas de la capital de este barrio fiscal? Para empezar, la constitución de las viviendas, muchas ellas de esteras, cartón, adobe o a medio construir; la irregularidad de sus calles y la falta de pavimentación, lo cual limitaba el transporte y generaba ciertos problemas de salud; la ausencia de los servicios básicos al interior de las viviendas, como agua, desagüe y alumbrado eléctrico; y las zonas inadecuadas sobre las que estas se asentaron —basurales, laderas de ríos, faldas de cerros, arenales, entre otros—. Al establecerse sobre zonas no urbanizadas, las barriadas fueron calificadas como «barrios ilegales», lo cual les generaba muchas limitaciones al momento de gestionar el acceso a ciertos servicios como, por ejemplo, el del alumbrado eléctrico.

⁶⁶ Los únicos problemas que se presentaban en Piedra Liza en 1954, fuera del campo escolar, estaban relacionados con el amontonamiento de basura, la falta de canalización de una acequia, la obturación de los desagües y la limitación en el número de buses de transporte (El Comercio, 1954, 30-10-1954, p. 3).

Ilustración N° 06
Local escolar de Leticia



Descripción original: Local social de la Asociación de Pobladores de Leticia. En él funciona la Escuela Mixta del lugar. Se reclama la construcción de local propio para este plantel. Las deficiencias actuales son notorias.
Fuente: El Comercio, 16-10-1954, p. 3.

Ilustración N° 07
Vista general del barrio fiscal de Piedra Liza



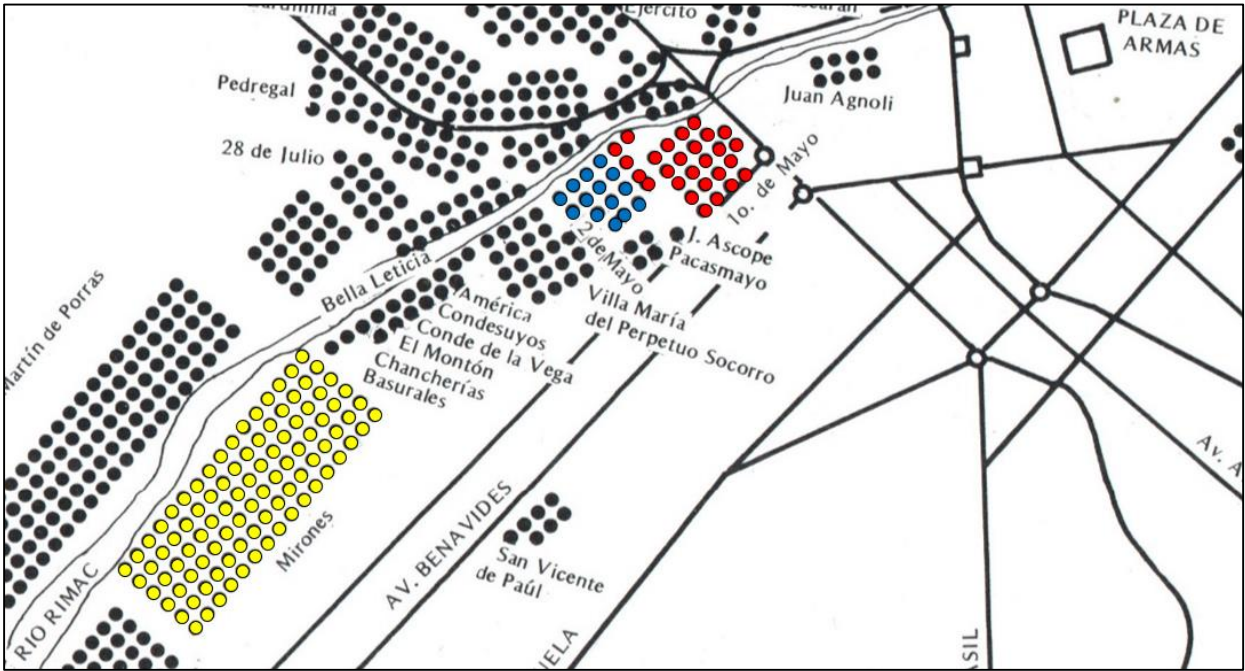
Descripción original: Los uniformes techos de eternit y las calles asfaltadas de Piedra Liza, desde una pequeña prominencia situada en las inmediaciones. Fuente: El Comercio, 30-10-1954, p. 3.

3.3.3 Tercer Grupo

Este tercer grupo de barriadas estaba ubicado en el margen izquierdo del río Rímac, pasando el Puente del Ejército, y a unas cuerdas de las fábricas de la avenida Argentina. En aquellas zonas solían arrojarse las basuras y desperdicios procedentes de la capital, por lo que la salud de aquellos moradores se encontraba en constante amenaza. Asimismo, los problemas de

transporte eran grandes, puesto que los caminos —llenos de muelles, huecos, piedras y desmonte— eran realmente peligrosos para cualquier medio de movilidad, lo cual conllevaba a que las tarifas sean caprichosas y los servicios irregulares.

Ilustración N° 08
Ubicación de las barriadas de Primero de Mayo, Dos de Mayo y Mirones



Fuente: Matos Mar (1977, p. 20)

Tabla N° 15
Datos generales de las barriadas de Primero de Mayo, Dos de Mayo y Mirones en 1956

Barriadas	Años de ocupación	Población	Propiedad del terreno	Jurisdicción
Primero de Mayo	1950	3,134	Estado	Municipalidad de Lima
Dos de mayo	1951	1,442	Estado	Municipalidad de Lima
Mirones Bajo	1934 y 1948	5,993	Estado	Municipalidad de Lima
Mirones Alto	1948 y 1954		Estado	Municipalidad de Lima

Fuente: Matos Mar (1977, p. 145)

Según la información brindada por El Comercio, Primero de Mayo contaba en 1954 con dos escuelas, una fiscal y otra particular. La Asociación de Pobladores cobraba un monto total de noventa soles por inscripción, de los cuales diez soles eran destinados para el local escolar (El Comercio, 06-11-1954, p. 3). La Escuela Mixta N° 4482 había sido construida por los propios pobladores y contaba con cinco aulas terminadas y dos en proceso de construcción. Allí se proporcionaba instrucción hasta el tercer año de primaria. La población en edad escolar pasaba los

seiscientos niños entre hombres y mujeres, por lo que la ampliación del referido local, así como su debida implementación, resultaban urgentes. Asimismo, en Primero de Mayo podemos observar las primeras injerencias de la iglesia católica respecto a la educación en las barriadas de Lima.⁶⁷

En lo que se refiere a la Escuela particular, tenemos conocimiento de que es nocturna y está dirigida por jóvenes de la Congregación Mariana formada por los sacerdotes jesuitas. Su local es el mismo ocupado por la Asociación de Pobladores; carece de valor oficial por cuanto recién ha comenzado a funcionar en el presente año; y el número de sus alumnos es de treinticinco (*sic*). (El Comercio, 06-11-1954, p. 3)

Por su parte, la barriada de Dos de Mayo no tenía local escolar alguno a pesar de contar, en 1954, con una población en edad escolar estimada en unos cuatrocientos a quinientos niños de ambos sexos. Por ello los moradores de esta zona enviaban a sus hijos a la Escuela Mixta de Primero de Mayo. Sin embargo, ya se venían realizando las gestiones para levantar un local escolar propio.

Como muchos de los pobladores trabajan en construcción civil, han hecho ya los cálculos para el local escolar y su presupuesto asciende a S/o 72,800.00, de los cuales ya se ha invertido más de S/o 6,000.00 en el local que, por el momento, sirve para reuniones de la Asociación y fiestas de los moradores.

Por hallarse ya levantadas las paredes y hechos algunos cuartos, se ha solicitado del Ministerio de Educación la creación de la respectiva Escuela y se confía en que, para 1955, estará en funciones el plantel escolar. (El Comercio, 13-11-1954, p. 3)

En la margen izquierda del río Rímac, en dirección hacia el Callao, el nuevo Montón —basural en donde se depositaban los desperdicios de la capital— separaba a las barriadas de Primero de Mayo y de Dos de Mayo, de la barriada de Mirones. Esta última se dividía en dos agrupaciones según se tratara de la zona alta o baja. A raíz de los trabajos de encauzamiento del río Rímac en 1936, se ganaron algunos terrenos en sus márgenes, lo cual propició que el modesto poblamiento de estas zonas empezara a multiplicarse.

En 1954 Mirones Alto contaba con un solo local escolar cuyo estado era deficiente. Se trataba de la Escuela N° 4464 que funcionaba en las mañanas para varones, y en las tardes para

⁶⁷ Es probable que esta escuela particular haya estado enfocada a impartir instrucción a jóvenes y adultos ya que era lo recurrente entre las escuelas nocturnas; además, ello explicaría su reducido alumnado. Por otra parte, el papel de los religiosos en Primero de Mayo no solo se extendió a lo educativo, sino que también habían logrado gestionar la instalación de nueve pilones de agua potable en la barriada, cuya tubería fue costeadada por la asociación de pobladores. Armando Nieto, Alberto Bazo y Rosa de Regal, estaban a cargo de las Congregaciones Marianas de Universitarios, de Estudiantes de Media y de Señoras, respectivamente (El Comercio, 06-11-1954, p. 3).

mujeres. Debido a la gran cantidad de niños en la zona, muchos de ellos no lograban ingresar a las aulas (El Comercio, 22-01-1955, p. 3).⁶⁸ En contraparte, la progresista zona de Mirones Bajo contaba con un local escolar muy aceptable —la Escuela N° 4484, cuya denominación era Domingo Faustino Sarmiento—, la cual funcionaba en las mañanas para mujeres y en las tardes para hombres. La población escolar se estimaba en trescientos varones y trescientas cincuenta mujeres. Al igual que en otras barriadas, se encontraba en plena ejecución la ampliación del referido local escolar con la finalidad de que entren en funcionamiento, para 1955, los años cuarto y quinto de primaria; es decir, se buscaba que el local escolar se convirtiera en una escuela primaria completa. También se esperaba recoger al alumnado que por entonces asistía a una escuela particular que gozaba de subvención estatal. Muchos eran los esfuerzos que tenían que hacer los padres de familia de Mirones Bajo para enviar a sus hijos a los planteles de la capital, pero ello también representaba cierto peligro, sobre todo en el caso de las mujeres, tal como se puede apreciar en el siguiente párrafo:

Varios padres de familia expusieron diversas quejas. Sostuvieron, por ejemplo, que muchos han debido retirar a sus hijas de Colegios de Lima por el peligro que representa, cuando son algo mayorcitas, el viaje hasta llegar al Barrio. Y no faltó madres de familia que apuntaran el retraso diario de las maestras para llegar a dictar clases así como que se ha aplicado, bien que leves, castigos corporales a las alumnas. (El Comercio, 29-01-1955, p. 3)

Para 1956, la barriada de Dos de Mayo ya contaba con la escuela en la que había venido trabajando. Se trataba de la Escuela Mixta de Primer Grado N° 4367, la cual funcionaba de forma alterna. Por su parte, en Mirones Alto se abrieron dos escuelas mixtas particulares, estaba en construcción una Gran Unidad Escolar,⁶⁹ y se contaba además con la Escuela Mixta de Primer Grado N° 496. En cuanto a Mirones Bajo, esta contaba también con dos escuelas mixta particulares y con la Escuela Mixta de Segundo Grado N° 497. En el Cuadro General de Barriadas elaborado por Matos (1977) a partir de los resultados del Censo General de Barriadas de 1956, no se hace

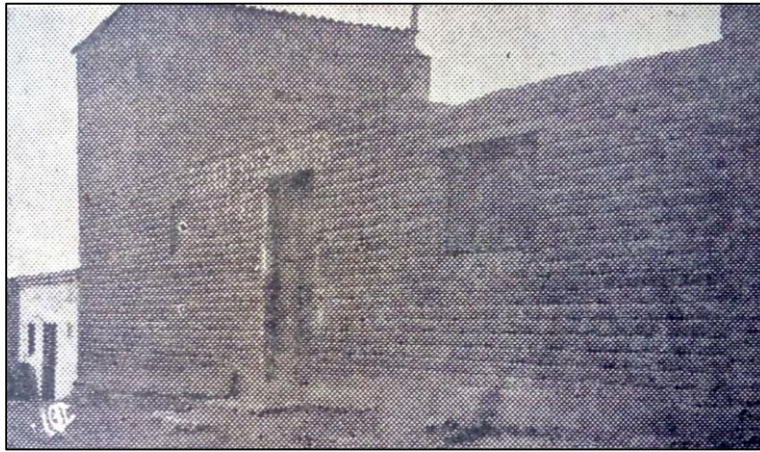
⁶⁸ Para 1954 la población total de Mirones Alto se calculaba en dos mil personas. Ello arroja una población en edad escolar aproximada de quinientos niños entre hombres y mujeres.

⁶⁹ Se trataba de la Gran Unidad Escolar Hipólito Unanue, inaugurada como tal en 1960 en la Unidad Vecinal de Mirones y cuya construcción se realizó para reubicar a los alumnos del colegio del mismo nombre al cual hemos hecho referencia en el primer capítulo. La vuelta a la legalidad del Apra en 1956 conllevó a que este retomara su local partidario en la avenida Alfonso Ugarte, el cual había sido adaptado para colegio durante el Ochenio. A pesar de la resistencia inicial, los estudiantes solo abandonaron la tradicional casona ante la promesa del gobierno de brindarles un nuevo plantel para la continuidad del colegio.

referencia a las escuelas que encontraron los redactores de El Comercio en su visita realizada a la barriada de Mirones a inicios de 1955. En el caso de Mirones Bajo ello se debe, posiblemente, a que al convertirse la antigua escuela en una de primaria completa —o de segundo grado—, este haya tenido que cambiar de numeración. En cuanto al local escolar de Mirones Alto, es posible que se haya levantado un nuevo plantel ante las condiciones precarias del antiguo, las cuales fueron resaltadas por el referido diario.

En la Ilustración N° 09 podemos observar el local escolar de Primero de Mayo que, al igual que en las barriadas anteriores, da la apariencia de una gran vivienda. La Ilustración N° 10 muestra el local escolar en construcción de Dos de Mayo, en donde además podemos apreciar algunos afiches religiosos que dan cuenta de la labor que venía cumpliendo la iglesia católica en este sector de la capital. En contraparte de los locales comunales utilizados como escuelas, en Dos de Mayo se utilizó el local escolar en construcción como centro de reuniones y fiestas, lo cual muestra el aprovechamiento de los pobladores de los espacios comunes que se establecían. En la Ilustración N° 11 podemos apreciar los trabajos de ampliación del local escolar de Mirones Bajo; asimismo, podemos notar la cantidad de piedras y desmontes que existían al interior de la barriada, lo cual impedía la circulación de vehículos y dificultaba el paso de peatones. En esta imagen también se logra apreciar la abundancia de viviendas edificadas con material noble, ello respondía a una medida dispuesta por la asociación para evitar la construcción de viviendas que no merecieran tal denominación (El Comercio, 29-01-1955, p. 3).

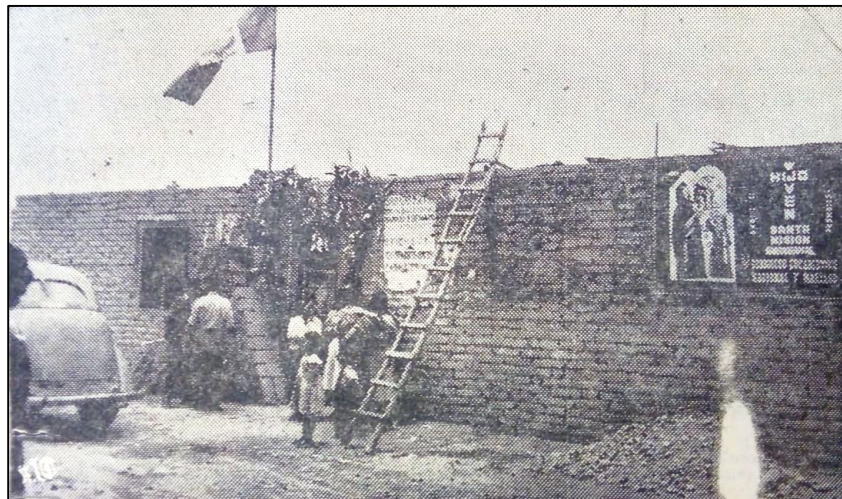
Ilustración N° 09
Local escolar de Primero de Mayo



Descripción original: El esfuerzo de los pobladores ha levantado este local escolar, que cuenta con cinco aulas. Se está completando la construcción de otras dos aulas más. Con tiza se ha inscrito el número de esta Escuela.

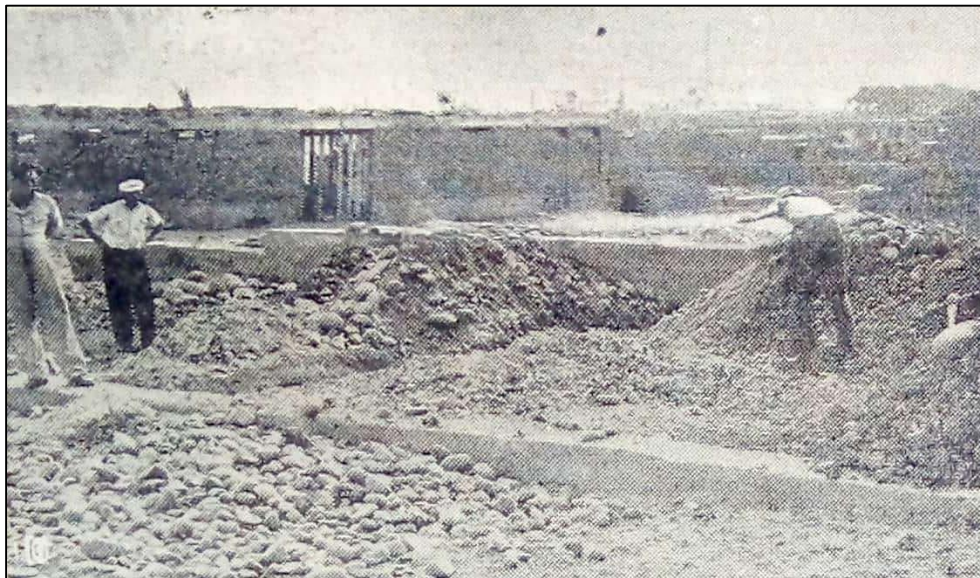
Fuente: El Comercio, 06-11-1954, p. 3.

Ilustración N° 10
Local destinado para escuela en Dos de Mayo



Descripción original: Local destinado a Escuela. Todavía no funciona en el barrio ningún plantel para educación de los niños. Fuente: El Comercio, 13-11-1954, p. 3.

Ilustración N° 11
Ampliación del local escolar de Mirones Bajo



Descripción original: A la izquierda, el adjunto de obras públicas de la Asociación, dirigiendo los trabajos de ampliación del local escolar. Se va a construir rápidamente aulas para los años cuarto y quinto de primaria, que se desea funcionen a la brevedad. Fuente: El Comercio, 29-01-1955, p. 3.

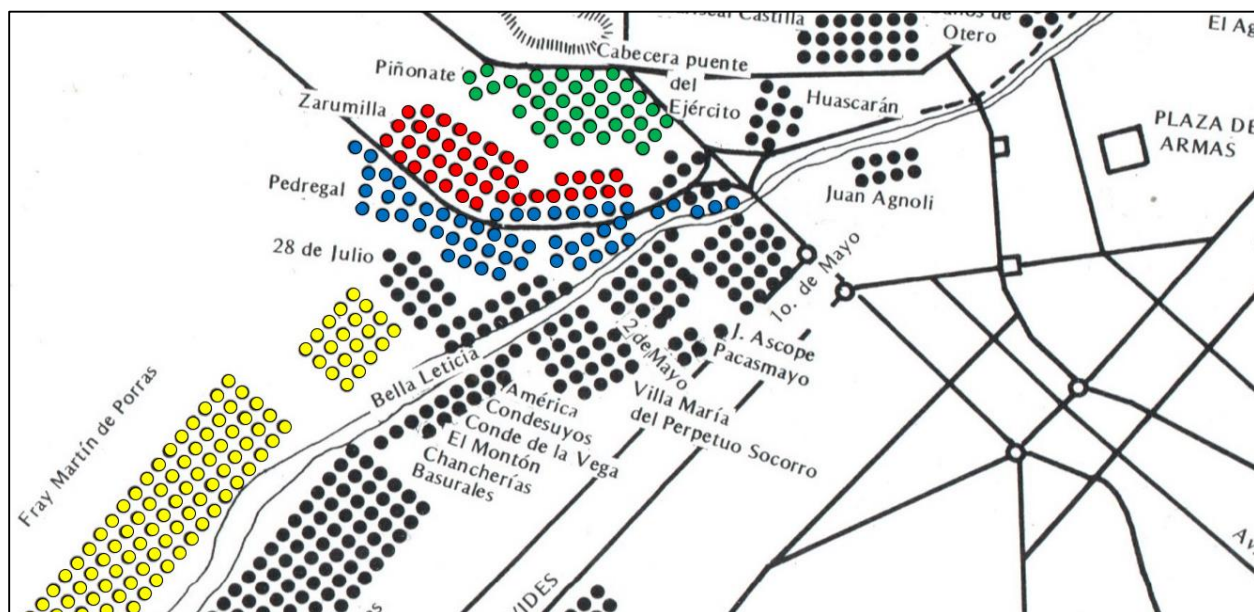
3.3.4 Cuarto Grupo

El cuarto grupo está caracterizado por pertenecer al primer distrito de Lima formado solo por barriadas, el Distrito Obrero Industrial 27 de Octubre, el cual se creó el 22 de mayo de 1950 mediante Decreto-Ley N° 11369. La población que la conformaba había acordado un año antes independizarse del distrito de Carabayllo, el cual, debido a su extensión, no lograba atender satisfactoriamente a sus demandas.⁷⁰ En octubre de 1956, ya finalizado el Ochenio, el nombre del distrito se cambió por el de Fray Martín de Porres, y es con ese nombre que se consignan los datos de las barriadas en el Censo General de Barriadas de aquel año.

⁷⁰ En uno de los considerandos del referido Decreto-Ley, se señala lo siguiente: «Que la Municipalidad de Carabayllo se halla en la imposibilidad material de atender las crecientes necesidades de las indicadas poblaciones». El nuevo distrito comprendió a veinticinco centros poblados ubicados entre el Puente del Ejército, la Carretera Panamericana, el Río Chillón y el Océano Pacífico.

Ilustración N° 12

Ubicación de las barriadas de Piñonate, Zarumilla, Pedregal y Fray Martín de Porres



Fuente: Matos Mar (1977, p. 20)

Tabla N° 16

Datos generales de las barriadas de Piñonate, Zarumilla, Pedregal y Fray Martín de Porres en 1956

Barriadas	Años de ocupación	Población	Propiedad del terreno	Jurisdicción
Piñonate	1926 y 1944	7,031	Estado	Dist. Fray Martín de Porres
Zarumilla	1947	4,072	Particular	Dist. Fray Martín de Porres
Pedregal	1928 y 1951	6,212	Del Estado y particular	Dist. Fray Martín de Porres
Fray Martín de Porres	1914 y 1953	8,595	Particular	Dist. Fray Martín de Porres

Fuente: Matos Mar (1977, p. 145)

En 1954, la numerosa población escolar de Piñonate contaba con la Escuela Elemental Miguel Grau y, según los redactores de El Comercio, se proyectaba transformar aquel plantel en una Gran Unidad Escolar para Varones. Existía también otra escuela que había sido suprimida por problemas respecto a la propiedad del terreno, pero que volvería a abrir sus puertas, a partir de 1955, luego de los papeleos correspondientes (El Comercio, 18-12-1954, p. 3). Pedregal también contaba con una significativa población en edad escolar, la cual asistía a una pequeña escuela de carácter particular. A pesar de haberse colocado la primera piedra para la construcción de una escuela durante las invasiones de 1950 y 1951, se había cercado el lugar destinado para el plantel con la finalidad de convertirlo en un depósito municipal (El Comercio, 15-01-1955, p. 3). Los

pobladores, por tanto, esperaban que el asunto se resolviera al ser anterior al cercamiento del terreno su predisposición como escuela.

Respecto a la barriada de 27 de Octubre, esta se encontraba dividida en siete zonas. La primera de ellas se encontraba apartada de las demás por una franja de terreno habitada por algunos yanaconas con los cuales se mantenía litigio. Para 1955 se calculaba en mil quinientos el número de los pobladores de la primera zona, los cuales contaban con un único y precario local escolar para varones y mujeres, el cual adolecía de problemas tanto en su personal como en su equipamiento. Al respecto se menciona lo siguiente:

Es risible el aspecto del pomposamente llamado “local” escolar. Cinco cuartuchos, sin puertas o ventanas, con techo de esteras, componen todo el local. El mobiliario es completamente inaparente y el propio vecindario se esfuerza por adquirir las numerosas bancas que hacen falta. A tal objeto se ha dado varias veladas para arbitrase fondos. (El Comercio, 26-02-1955, p. 3)

Las demás zonas de 27 de Octubre —que albergaban a miles de pobladores— no contaban con local escolar, aunque ya se tenía previsto que una escuela mixta entrara en funciones a partir de abril de 1956. Este local escolar estaría ubicada en la tercera zona (El Comercio, 05-03-1955, p. 3).

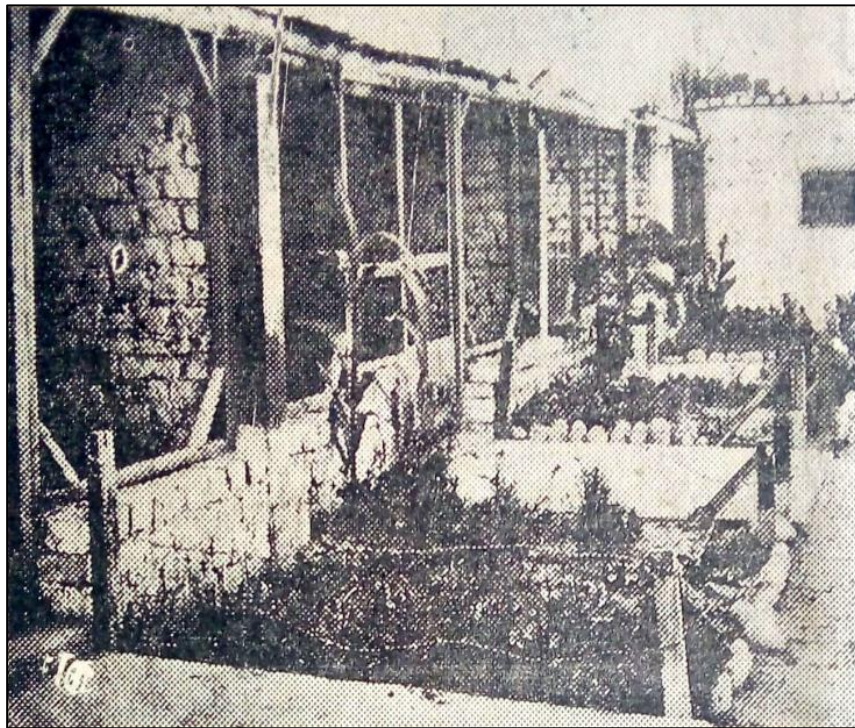
Para 1956 en Piñonate se habían abierto tres escuelas particulares, mientras que en Zarumilla se contaban con sendas Escuela de Primer Grado para Varones N° 4495 y para Mujeres N° 4515, así como con un Jardín Infantil N° 04. En Pedregal, por su parte, se registraba el funcionamiento de una escuela fiscal, la Escuela Mixta de Primer Grado N° 4495. La antigua barriada de 27 de Octubre, denominada luego como Fray Martín de Porres, contaba para 1956 con un conjunto de planteles para atender a su numerosísima población en edad escolar. Existían cuatro escuelas mixtas particulares, una Escuela Mixta de Segundo Grado N° 3095, una escuela Mixta de Primer Grado, un Jardín de Infancia particular, y una Gran Unidad Escolar en construcción.

En la Ilustración N° 13 podemos apreciar el único local escolar que existía en 27 de Octubre hasta 1955. Al lado del referido local se logra apreciar una parte de la capilla dedicada a Fray Martín de Porres. La mayoría de las barriadas solían contar con la presencia —semanal o quincenal— de algún sacerdote a pesar de no tener capilla; en 27 de Octubre sucedía lo contrario, se tenía capilla pero no sacerdote, y para conseguir que se oficien los servicios religiosos era necesario contratar expresamente al oficiante (El Comercio, 26-02-1955, p. 3). En este punto cabe

agregar que en las barriadas de los años cincuenta se profesaba la religión católica, siendo muy limitada la presencia de grupos protestantes. Cada barriada solía tener su patrón o patrona, y las misiones que se realizaban en estos espacios lograban alcanzar numerosos bautizos y matrimonios. La injerencia de la Iglesia en cuanto a la educación en las barriadas, no obstante, es muy reducida aún para estos años. Para fines de la década de los cincuenta y, principalmente, inicios de los sesenta, ello cambiaría notablemente, tal como lo demuestra el trabajo de Santiago Tácunan (2018).

Ilustración N° 13

Local escolar de la Primera Zona de Veintisiete de Octubre



Descripción original: Esta ramada recibe el pomposo nombre de Escuela. Las bancas están siendo adquiridas, poco a poco, por los propios pobladores, valiéndose de veladas y reuniones para arbitrarse fondos.

Fuente: El Comercio, 26-02-1955, p. 3.

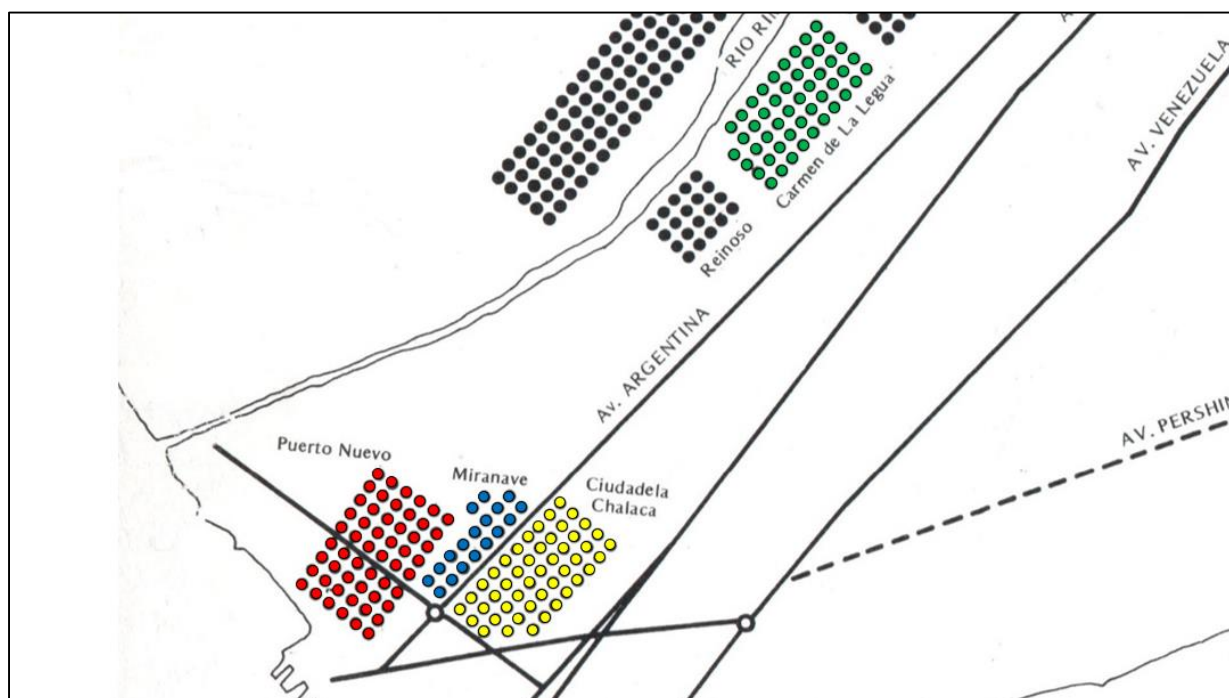
3.3.5 Quinto Grupo

El quinto grupo de barriadas que pasamos a desarrollar a continuación se caracteriza por ubicarse dentro de la jurisdicción del Callao. Formadas en diversos años, la mayoría de ellas sufre un aumento poblacional a partir del terremoto de 1940. En lo educativo llama la atención el total abandono que sufre la enorme población en edad escolar, la cual aparte de tener en buena medida restringido el acceso a las escuelas, sufría la ausencia de una adecuada vigilancia por parte de sus progenitores. En las barriadas de Puerto Nuevo y Miranave los robos eran frecuentes y, además,

existía el problema del alcoholismo. Estas situaciones se debían a numerosos factores como la falta de presencia policial, la extensión de las barriadas, los viajes que tenían que hacer las madres de familia para conseguir los alimentos, entre otros.

Ilustración N° 14

Ubicación de las barriadas de Carmen de La Legua, Puerto Nuevo, Miranave y Ciudadela Chalaca



Fuente: Matos Mar (1977, p. 20)

Tabla N° 17

Datos generales de las barriadas de Carmen de La Legua, Puerto Nuevo, Miranave y Ciudadela Chalaca en 1956

Barriadas	Años de ocupación	Población	Propiedad del terreno	Jurisdicción
Carmen de La Legua	1952	3,479	Estado	Callao
Puerto Nuevo	1928 y 1940	4,822	Estado y particular	Callao
Miranave	1940 y 1947	1,361	En litigio	Callao
Ciudadela Chalaca	1930 y 1940	3,323	En litigio	Callao

Fuente: Matos Mar (1977, p. 145)

En cuanto a Carmen de la Legua, también llamada Nuevo Callao, contaba en 1955 con una escuela mixta la cual funcionaba, a falta de terreno propio, en un local particular. A partir del referido año se tenía previsto que este plantel se desdoblara —es decir, que funcionara en dos turnos— por la cantidad de los estudiantes, los cuales se veían obligados a salir de la barriada para

recibir instrucción. Las condiciones de la escuela eran realmente deficientes: «Muy pocas son las carpetas del plantel. Cada niño debe llevar, todos los días, un banquito para sentarse. El material escolar brilla por su ausencia» (El Comercio, 05-02-1955, p. 5). Puerto Nuevo, por su parte, no contaba con local escolar alguno. Los niños deambulaban por la calles en plena hora de clases y solo algunos concurrían en las tardes a las escuelas alternas del barrio de Las Chacaritas o Guadalupe (El Comercio, 14-05-1955, p. 3), las cuales eran muy limitadas. Por ejemplo, la escuela alterna de Las Chacaritas es descrita de la siguiente manera:

El local escolar es muy estrecho. Fue construido para casa-habitación y desde su fachada se nota que está inconcluso. Las aulas son estrechas y mal ventiladas [...]. No se tiene patio para el recreo de los niños. En algunas ocasiones se les lleva a la azotea en la que se debe extremar la vigilancia de los maestros para que no ocurra una desgracia. (El Comercio, 30-04-1955, p. 3)

Miranave tampoco contaba con local escolar en 1955, y su población escolar, de igual manera, era remitida a los locales escolares próximos a la barriada u otros más alejados; no obstante, se resalta el grado de abandono que sufrían los menores durante el tiempo que pasaban fuera de la escuela.

Con el sistema seguido de Escuelas alternas, muchos niños asisten en las tardes o en las mañanas a la Escuela de Guadalupe o a otras situadas en lugares más distantes. Pero les queda medio día libre para aprender, en la escuela de la calle, la vagancia, el juego y otros vicios.

En las callejuelas de Miranaves (*sic*) es corriente el espectáculo de la niñez próxima al estado de abandono. (El Comercio, 21-05-1955, p. 3)

La escuela de la barriada de Ciudadela Chalaca, antes llamada Corongo, había sido oficializada en julio de 1954. En 1955, a parte de la directora, contaba con una auxiliar que prestaba sus servicios de forma voluntaria puesto que el Ministerio correspondiente no había cumplido con asignarle el sueldo prometido. Debido a la estrechez del local —el cual contaba con sesenta y cinco carpetas para doscientos estudiantes— se habían rechazado muchas solicitudes de matrículas. Los obstáculos por los que tenían que pasar los padres de familia para lograr educar a sus hijos se relatan en el siguiente párrafo:

No se proporciona ninguna ayuda oficial para la construcción del nuevo local escolar, en cuya obra está empeñada la Asociación de pobladores. En vista de que el actual local es muy pequeño, la propia Asociación de pobladores ha cedido el suyo mientras se termina el nuevo que ha comenzado. En este nuevo edificio, hecho a base de adobe, cada aula está

calculada en un costo de dos mil soles y se espera tener dos concluidas para que se proceda a la inauguración en el próximo mes de julio. El total de las aulas se confía que llegue a seis. Felizmente una persona particular ha tenido el rasgo generoso de donar la madera para las puertas y ventanas. (El Comercio, 03-06-1955, p. 5)

Para 1956 solo la barriada de Miranave continuaba sin contar con local escolar alguno. En Carmen de La Legua se habían abierto cuatro escuelas particulares mixtas. En Puerto Nuevo también se abrieron igual número de escuelas particulares y, además, se contaban con las escuelas de segundo grado para varones N° 486, y para mujeres N° 489. Debido a su proximidad con Miranave y Ciudadela Chalaca —barriada en la que solo se tiene el registro de la apertura de una escuela particular mixta en 1956—, es posible que las escuelas de Puerto Nuevo hayan recibido a la población escolar de estas zonas.

En la Ilustración N° 15 podemos apreciar a varios niños de Puerto Nuevo reunidos en la calle en pleno horario escolar. Esta imagen da cuenta de lo numerosa que era la población infantil en la barriada. Asimismo, se pueden apreciar los cuartuchos de madera y estera que campeaban en el lugar, y las calles sin asfaltar con presencia de charcos. En 1953 Puerto Nuevo, una de las barriadas más antiguas de la capital, había celebrado sus bodas de plata. La condición de sus viviendas, así como la ausencia de los servicios básicos que presentaba, daban cuenta del marginamiento sobre el cual había crecido desde su fundación en 1928. En las Ilustraciones N° 16 y N° 17 se muestran, respectivamente, la estrechez y precariedad del local escolar de Ciudadela Chalaca, y el nuevo local que los pobladores de esta barriada venían construyendo con el fin de atender a un mayor número de la población en edad escolar. A diferencia de las humildes viviendas allí establecidas —cuyas condiciones eran muy similares a las de Puerto Nuevo—, el local escolar en construcción luce imponente, lo cual es una muestra del esfuerzo que los pobladores venían poniendo en esta obra. Las vegetaciones apreciadas en la segunda de estas imágenes muestran las chacras que rodeaban el lugar.

Ilustración N° 15
Niños de Puerto Nuevo



Descripción original: Muchos niños juegan en las callejuelas de Puerto Nuevo en hora en q' deberían concurrir a la Escuela. En todo el Barrio no hay plantel escolar y se nos dijo que asistían a un Colegio, en Guadalupe, que funciona en forma alterna. Así adquieren hábitos de vagancia, pierden el espíritu de trabajo y se forman elementos nocivos para la sociedad. Fuente: El Comercio, 14-05-1955, p. 3.

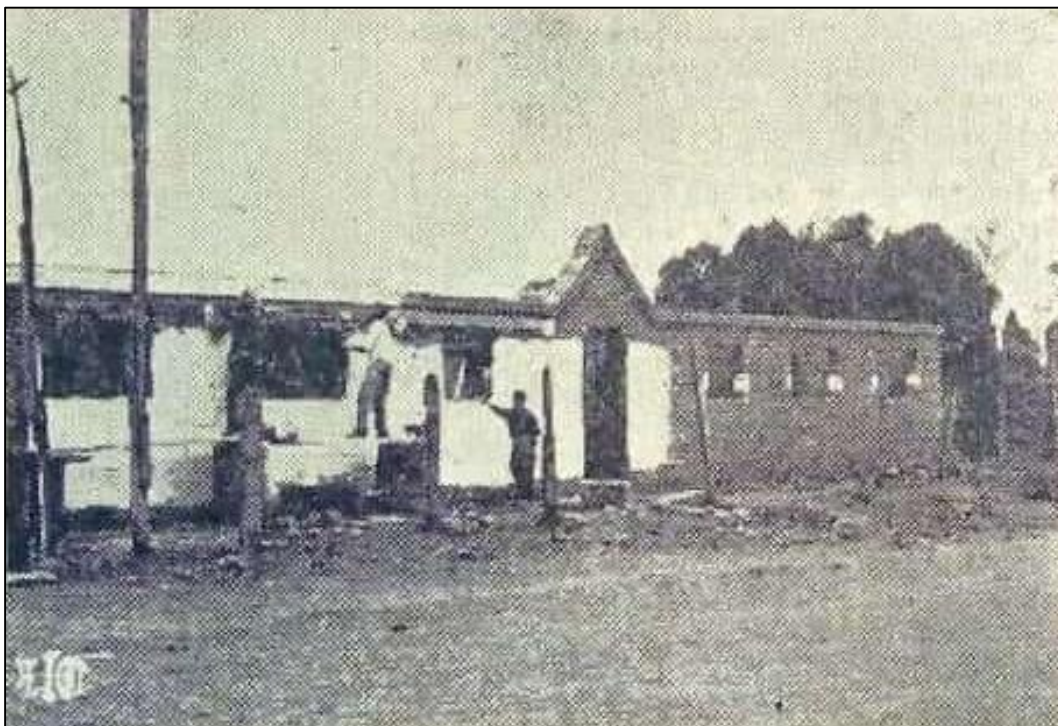
Ilustración N° 16
Interior del local escolar de la barriada de Ciudadela Chalaca o Corongo



Descripción original: Interior del actual local escolar de Corongo. 65 carpetas para 200 alumnos; una directora y una Auxiliar voluntaria que no percibe sueldo. No hay material escolar y se rechaza matrícula de alumnos por falta de espacio. Tal es el resumen de lo que es este plantel. Fuente: El Comercio, 03-06-1955, p. 3.

Ilustración N° 17

Nuevo local escolar en construcción de Ciudadela Chalaca



Descripción original: El nuevo local escolar que está siendo construido con el exclusivo trabajo gratuito de los vecinos y la contribución generosa de un particular. No se recibe ayuda oficial de clase alguna y se confía en tener listos los salones para inaugurarlos en el próximo mes de julio. Fuente: El Comercio, 03-06-1955, p. 3.

3.3.6 Sexto Grupo

El sexto y último grupo de barriadas que presentamos a continuación se caracterizaron por haberse formado lejos de otras barriadas, en zonas semiurbanas o urbanas. Debido a su proximidad al casco urbano, estas barriadas se servían de los servicios existentes en las zonas próximas, aunque, como sucedió con el tema educativo, este aprovechamiento solo era alcanzado por una parte de la población.

Ilustración N° 18

Ubicación de las barriadas de Mendocita, Huaca Echenique, también llamada Huaca Huantilla, y Villa Olaya



Fuente: Matos Mar (1977, p. 20)

Tabla N° 18

Datos generales de las barriadas de Barboncito, Mendocita, Huaca Echenique, también llamada Huaca Huantilla, y Villa Olaya en 1956

Barriadas	Años de ocupación	Población	Propiedad del terreno	Jurisdicción
Barboncito*	1940	1,200	Particular	Miraflores
Mendocita	1931	4,911	Particular	La Victoria
Huaca Huantilla	1938 y 1952	157	Particular	Magdalena
Villa Olaya	1940	1,268	Estado	Chorrillos
*Pasó a formar parte de Fray Martín de Porres, en la zona de Yanaconas, en 1956.				

Fuente: Matos Mar (1977, p. 145)

En el caso de Barboncito, esta barriada se formó a partir de los estragos que causó en Lima el terremoto de 1940, el cual causó que muchas familias se quedaran sin vivienda. Ubicados, aproximadamente, a la altura de la cuadra 42 de la avenida Petit Thouars —sobre el terreno de un particular quien se los había otorgado de manera gratuita y temporal—, los pobladores vivían con la constante amenaza de desalojo. Exigían que el Estado les brindara terrenos fiscales para que puedan levantar sus viviendas puesto que no contaban con los ingresos suficientes para adquirir casas en la capital; sin embargo, la atención a sus demandas no se concretaba. Finalmente, en 1956, la Asociación de Padres de Familia de Barboncito pasaría a formar parte de Fray Martín de Porres,

en la zona de yanaconas. El abandono del Estado era evidente, y tanto las municipalidades de San Isidro como la de Miraflores —bajo cuyas jurisdicciones estuvo Barboncito antes de su traslado— bloqueaban los intentos de mejora de la barriada por considerarla un barrio clandestino y próximo a desaparecer. En consecuencia no había alumbrado eléctrico, puesto de salud, ni escuela alguna a pesar de la gran cantidad de la población infantil (El Comercio, 08-01-1955, p. 3).

Mendocita, ubicada en plena zona urbana de La Victoria, constituye uno de los reflejos más claros de la crisis de vivienda en la capital durante la primera mitad del siglo XX. En 1930 la otrora zona dedicada a sembríos de panllevar fue dividida en sesenta y ocho lotes, los cuales fueron adquiridos por distintas personas. Sucesivamente, y debido a la gran demanda, estos lotes fueron drásticamente subdivididos y pasaron a albergar a casi cinco mil personas a mediados de los años cincuenta. El desorden y la insalubridad campeaban en la barriada y, en varias ocasiones, solían darse intervenciones policiales en lugar. Debido a que la barriada crecía diariamente a raíz de las sucesivas subdivisiones de los lotes, la labor de la Sociedad de Padres de Familia de Mendocita era muy limitada. Muchos asociados habían dejado de contribuir sus cuotas mensuales y no se podía filtrar el ingreso de malos elementos, lo cual generaba la queja de los pobladores. Debido a la precaria situación en la que vivían, la municipalidad les había hecho muchos ofrecimientos —como brindarles barracas a cambio de su traslado—, pero ninguno de ellos se concretaba. En medio de este contexto, la población escolar de Mendocita no contaba con local escolar propio, y tenía que remitirse a las escuelas de El Porvenir u otras zonas de La Victoria, «con las molestias consiguientes para los padres de familia y el riesgo moral para tales menores» (El Comercio, 12-03-1955, p. 5).

La barriada de Huaca Huantilla, también conocida como Huaca Echenique, se ubicó en los alrededores de la referida huaca, la cual fue ocupada por pobladores de las zonas próximas —en especial los del jirón Cusco del distrito de Magdalena— debido a la necesidad de conseguir terrenos para edificar sus viviendas. Aunque inicialmente se pensaba que se trataba de terrenos del Estado, pronto se descubrió que pertenecían a un particular. En 1955 la propiedad fue comprada por un nuevo privado, el cual fijó precio elevadísimo para la compra de los terrenos que ocupaban los habitantes de la barriada. Debido a ello, las negociaciones se encontraban entrampadas y la

amenaza de desalojo era latente.⁷¹ En el aspecto educativo la población escolar de Huaca Huantilla recurría a una escuela ubicada a unas cuadras de la barriada, de la cual se mencionaba que contaba con excelentes maestros (El Comercio, 26-03-1955, p. 3).

Al igual que en Barboncito, Villa Olaya también había sido formada en las inmediaciones de la zona urbana —en este caso del distrito de Chorrillos— a partir de los estragos causados por el terremoto de 1940. Si bien los terrenos habían sido adquiridos en 1935 por el Estado con fines urbanísticos, Villa Olaya se desarrollaba al margen de los planes y presupuestos del municipio; es decir, a un ritmo acelerado que impedía que las autoridades locales pudieran atender sus demandas. En 1954 se encontraban todavía ausentes los servicios de luz, agua y desagüe. En estas condiciones, el terreno que se había separado para la construcción de un local escolar permanecía vacío (El Comercio, 02-04-1955, p. 3).

Para 1956, la barriada de Barboncito, tal como lo mencionamos, pasó a formar parte de Fray Martín de Porres, y es de esperarse que su población escolar se sirviera de las escuelas existentes en aquella barriada. Por su parte, el entrapamiento en el que se encontraban los pobladores de Huaca Echenique impidió que lograran abrir escuela alguna. Villa Olaya contaba con una Escuela Mixta Particular de Primer Grado, mientras que en Mendocita se abrieron dos Escuelas Particulares de Transición.

En la Ilustración N° 19 observamos a algunos niños de la barriada de Huaca Huantilla y unas cuantas viviendas elaboradas a base de adobe y esteras. La modesta situación que presentaban muchas barriadas de Lima durante estos años se debía, en buena cuenta, a la incertidumbre que tenían sus pobladores respecto a la propiedad de los terrenos; es decir, a mayor inseguridad o posibilidad de desalojo, menor inversión en las construcción de las viviendas y espacios comunes. Tal fue el caso de las barriadas de Barboncito y Huaca Echenique. En contraparte tenemos que en las barriadas donde abundaban las viviendas de material noble estos riesgos eran menores, y ello generalmente se daba en aquellas que se habían establecido sobre terrenos de propiedad del Estado. Tales fueron los casos de Villa de Fátima, Progreso San Cristóbal, Piñonate, Mirones Bajo, entre otros. En la Ilustración N° 20 observamos los terrenos separados para locales públicos, como

⁷¹ Ante la imposibilidad de los pagos, el dueño de los terrenos había manifestado a los pobladores que el día en que necesitara los terrenos procedería al desalojo correspondiente. Este privado proyectaba construir una serie de modernos edificios.

escuelas, que existían en Villa Olaya, los cuales permanecían vacíos debido a las pocas posibilidades que tenían los pobladores para erigirlos por su propia cuenta; no obstante, estos mismos cuidaban a estas áreas de ser invadidas por elementos foráneos.

Ilustración N° 19

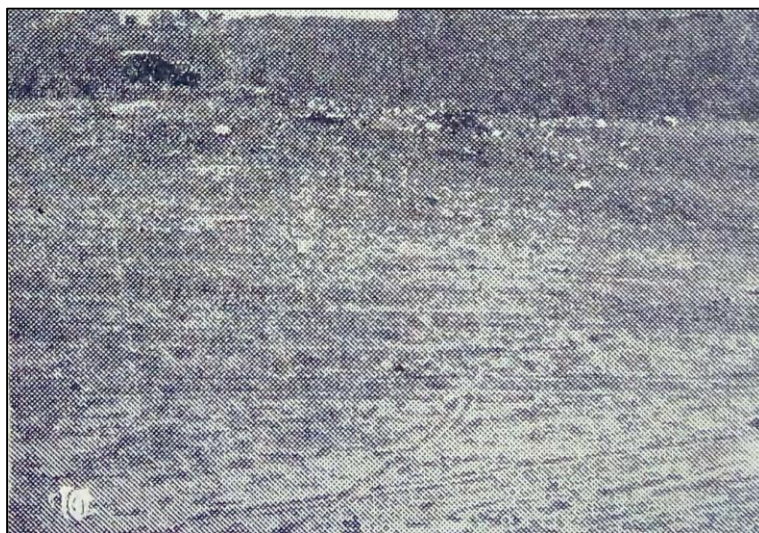
Niños de la barriada de Huaca Echenique



Descripción original: Los niños abundan en el sector. Todavía en vacaciones escolares, desarrollan en el polvo sus juegos infantiles, a la vez que ya empiezan a compartir las inquietudes de los padres derivadas de su angustiosa situación. Fuente: El Comercio, 26-03-1955, p. 3.

Ilustración N° 20

Terrenos vacíos de Villa Olaya



Descripción original: Hay terrenos sin construir, dentro del Barrio, que pueden ser aprovechados para edificar, por ejemplo, locales escolares, de que tanto necesita la crecida población infantil en edad escolar.

Fuente: El Comercio, 02-04-1955, p. 3.

Rústicas y modestas, eran pues, las escuelas que los pobladores de las barriadas podían construir en medio de sus múltiples necesidades, pero aun así, constituyen una evidencia de los deseos que tenían por adherir a sus hijos al sistema escolar de la capital y hacer posible que estos intenten alcanzar los niveles educativos siguientes y sus respectivos beneficios. Como lo señala Degregori (2014, p. 96), este esfuerzo contribuyó a que la siguiente generación pudiera tener en la educación su principal recurso.

3.4 Una visión compartida. La educación como progreso y sus logros a través de las generaciones

La valorización que había en torno a la educación a mediados del siglo XX, en efecto, no era exclusiva de los pobladores de barriadas, sino que era compartida por buena parte de los peruanos que migraron hacia Lima durante el siglo pasado y se asentaron en otros puntos de la ciudad para instalarse, luego, en las barriadas formadas durante las décadas posteriores. Tal como lo demuestra el trabajo de Burga y Paredes (2019), el deseo que tuvieron muchos migrantes de brindar una buena educación a sus hijos se trasladó, luego, hacia los nietos, puesto que los obstáculos que encontraron en la capital impidieron que muchos de ellos pudieran ver cumplidos plenamente sus anhelos. En el mencionado trabajo, los ahora ya abuelos relatan a sus nietos, estudiantes de Historia de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, las dificultades que les impidieron contar con una buena educación en sus respectivos lugares de origen, el sinónimo de progreso que revestía a esta última, y cómo el acceso a un mayor grado de estudios fue alcanzado, en su gran mayoría, solo con el paso de las generaciones. Como nuestro estudio abarca los años cuarenta y cincuenta, pasaremos a centrarnos solo en los relatos de las personas que migraron a Lima durante estas décadas.

En el testimonio del estudiante Héctor Diego, se relata la historia de su abuela materna Rosa, quien nació en Puno en 1941 y migró en su adolescencia a Arequipa y, luego, a Lima para culminar sus estudios escolares ya que solo contaba con primaria completa. Sin embargo, en ninguno de los referidos lugares pudo lograr su objetivo dedicándose, finalmente, a trabajar como empleada de casa en el distrito de San Isidro. Al formar una familia propia, las cosas se fueron complicando para ella, tanto por motivos económicos como de vivienda, lo que contribuyó a que más adelante, a mediados de los setenta, terminara por instalarse en el incipiente distrito de Villa El Salvador. «¿Hubo progreso? Mi abuela piensa que no, al menos con ella no, pero logró que sus

hijos estudien hasta secundaria y en ellos sí ve un crecimiento que se prolonga en la generación de sus nietos, pues estos empiezan a estudiar en universidades» (Burga y Paredes, 2019, p. 34).

En el caso del estudiante Esteban Bernabé, refiere que su abuela materna Angélica, natural de Caravelí, migró a Lima en la década de 1940 junto a su pareja y sus primeros hijos. En la capital se instalaron en la casa de un familiar que vivía en Chacra Colorada, y más adelante consiguieron un terreno en las Pampas de San Juan. Angélica se desempeñó en diversas labores como empleada del hogar y comerciante, a la vez que se dedicaba al cuidado de sus hijos y apoyaba en la construcción de la vivienda. «Algo que reconoce doña Angélica y que toma como un gran progreso es que todos sus hijos [doce en total] saben leer y escribir, y fueron al colegio [ya que tanto ella como su esposo eran analfabetos]» (Burga y Paredes, 2019, p. 126). En este aspecto, doña Angélica considera bastante las obras realizadas por el gobierno de Odría —especialmente las Grandes Unidades Escolares—, a quien recuerda con mucha nostalgia.

El estudiante Luis Enrique, en su testimonio, menciona que su abuelo paterno Andrés, natural de Amazonas, migró a la capital en la década de los cincuenta, y se instaló en Zarumilla, distrito de San Martín de Porres. En sus propias palabras, tomó la decisión de venir a Lima porque no había manera de progresar en su tierra. En el caso de su abuela paterna, Clementina, nacida en Áncash, ella fue traída muy joven a la capital por sus hermanos para que se encargara de las labores domésticas, mientras que ellos se iban a trabajar como comerciantes en La Parada. Debido a ello, Clementina no pudo concluir la primaria. Más adelante encontró trabajo como empleada y cocinera, mientras que su esposo se desempeñó como pintor y carpintero. La pareja tuvo cinco hijos y también padeció la angustiosa búsqueda de una vivienda propia. Aunque había una oportunidad de asentarse en la zona de Puente Nuevo, Clementina optó por instalarse en el distrito de Comas a inicios de la década de los setenta, puesto que este último sí contaba con colegios.

Tras la conversación con Andrés y Clementina, y tras hacer memoria sobre momentos determinados en la vida familiar, comprendí que la manera en que ambos conciben la idea del progreso es en relación con la educación, como único camino para el éxito y la superación personal. Aunque ambos no pudieron educarse, ven a la familia como su máximo logro y desean que todos sus miembros puedan superar lo que ellos hicieron. Aunque no lograron que todos sus hijos sean profesionales por distintas circunstancias, sienten que su proyecto se consolidará con la tercera generación, la de sus nietos. (Burga y Paredes, 2019, pp. 208-209).

Uno de los objetivos que hemos pretendido desarrollar en este trabajo es explicar cómo la educación se fue abriendo para las clases más humildes a mediados del siglo XX —enfocándonos en un grupo en particular—; es decir, por qué se evidencia ya desde estos años el deseo por parte de los padres de familia, de modesta condición, de algo que resultaba inimaginable unas décadas antes: la educación superior de sus hijos. Asimismo, hemos querido señalar los factores que imposibilitaron el cumplimiento de este anhelo en la gran mayoría de casos. Burga y Paredes (2019) complementan esta historia evidenciando cómo el deseo perduró y logró cumplirse en mayor medida, sobre todo, con la generación de los nietos. Ello demuestra que Mangin (1969, p. 21) estaba en lo correcto cuando advertía que a menos que se produjeran importantes y acelerados cambios en el Perú, los hijos de las barriadas de los cincuenta no lograrían acceder al más alto nivel educativo.

En síntesis, la construcción de escuelas en Lima durante el gobierno de Odría se vio limitada, desde un inicio, por los siguientes factores: i) preferencia del gobierno por impulsar la educación técnica, a la cual se destinó la mayoría de los recursos, y ii) por los cambios sociales propios de la época, tales como el fenómeno migratorio y la multiplicación de barriadas en la capital —las cuales se retroalimentaban mutuamente—, los cuales no fueron previstos de manera adecuada. A ello hay que agregar que el Plan de Educación Nacional de 1950 dejaba para el siguiente gobierno la tarea de impulsar la educación primaria, ya que la construcción masiva de escuelas a nivel nacional estaba prevista, justamente, para los últimos cuatro años de los diez programados. Asimismo, debemos mencionar la baja capacidad que tuvo el Ministerio de Educación Pública para ejercer su función fiscalizadora y construir nuevos planteles durante los últimos años del Ochenio. El levantamiento de escuelas particulares y fiscalizadas, así como aquellas construidas y sostenidas por los propios pobladores, resultaron claves para atender la gran demanda educativa en la capital a mediados de los años cincuenta.

En cuanto a la educación en las barriadas, esta corrió por cuenta de los pobladores, quienes vieron en ella un canal por el cual la futura generación podía alcanzar un mejor estatus. Esta valorización de la educación también era compartida por los migrantes que llegaron a la capital a mediados del siglo XX y que se asentaron en otros puntos de la ciudad. Si bien muchos jefes de familia aspiraban a que sus hijos cursen estudios universitarios, también estaban los que preferían las carreras técnicas. Sea como fuere, algo que debe resaltarse son las ocupaciones novedosas y

distintas que empieza a preferir los escolares de las barriadas respecto a las que venían ejerciendo sus padres. Sin embargo, debido a las múltiples dificultades que atravesaban, las barriadas no pudieron atender adecuadamente a la población escolar que albergaban. El limitado apoyo que recibieron por parte del Estado se explica por los objetivos en los que este se encontraba concentrado, pero también porque no se incluyó a las barriadas dentro de sus planes puesto que se trataba de un fenómeno que se esperaba contener. Es importante destacar aquí que, si bien se realizaron grandes obras en el sector educativo durante el Ochenio, el Estado no se dio abasto para atender a un gran porcentaje de la población en edad escolar, incluso en Lima.

CONCLUSIONES

Las escuelas de las barriadas

La educación escolar en las barriadas de Lima se caracterizó por ser impulsada, principalmente, por los propios pobladores, quienes se organizaron para levantar locales escolares en sus respectivos espacios. El rol que desempeñó el Estado, a través del Ministerio de Educación Pública, se limitó a brindar el reconocimiento del plantel y al envío de maestros, así como a la donación de ciertos útiles didácticos. Los materiales escolares, así como el inmobiliario escolar, corrieron a cuenta de los pobladores, quienes a través de veladas, faenas e, incluso, cuotas mensuales obligatorias, financiaban los gastos que implicaban tanto el mantenimiento como el mejoramiento del local escolar.

Así pues, el acceso a la educación en las barriadas siguió los mismos patrones que se utilizaron para lograr el acceso a otros servicios básicos; es decir, realización de trabajos colectivos, organización de actividades sociales y aportes para lograr el financiamiento de las obras, gestiones —no siempre exitosas— ante las instituciones correspondientes, y obtención limitada del servicio requerido.⁷² De esta manera, las condiciones de los locales escolares de las barriadas de Lima durante la primera mitad de los años cincuenta fueron realmente modestas, y por ello tuvieron serios problemas para abarcar a la gran población en edad escolar que albergaban.

Frente a ello, se buscaron otras alternativas como el desdoblamiento de escuelas —es decir, el funcionamiento de estas en dos turnos para atender a un mayor número de alumnos— y el envío de estudiantes a los locales escolares próximos a la barriada, que podían estar ubicados en otras barriadas o en las zonas urbanas de Lima. Dado que la saturación de escuelas era un problema que afectaba a toda la capital, era de esperarse que el aprovechamiento de las escuelas ubicadas en el casco urbano haya sido limitado, beneficiando solo a un porcentaje de la población escolar de las barriadas.

⁷² Al no ser consideradas como zonas urbanas o barrios formales, las barriadas de Lima encontraban serios obstáculos para acceder a los servicios de agua, desagüe y luz eléctrica; sin embargo, lograron abrir pozos, instalar pilones de agua —siempre insuficientes— o contar con cisternas que los proveyeran del líquido elemento. En cuanto a la adquisición del servicio eléctrico, este se realizaba muchas veces de manera ilegal, o se alquilaba de las zonas aledañas que sí la poseían. Podemos citar estos casos para ejemplificar la obtención limitada de los servicios requeridos.

Si bien muchos de los locales escolares de las barriadas funcionaban con un número reducido de aulas como Escuelas Primarias de Primer Grado —limitadas a la instrucción de los primeros años de educación primaria—, los mismos pobladores buscaban que estos crecieran no solo en capacidad, sino también en categoría, y que se convirtieran en Escuelas Primarias de Segundo Grado, es decir, en escuelas primarias completas. De esta manera, se podrían aprovechar los planteles secundarios de la ciudad y las GUE que el gobierno había levantado en la capital. Por ello, gradualmente, se construían nuevas aulas cada año con la finalidad de albergar a los estudiantes de cuarto y quinto año. Este modelo de crecimiento de los locales escolares se repetirá durante las décadas posteriores con la aparición de las nuevas barriadas.

Frente a todo ello, resulta complicado hablar de una integración de la población en edad escolar de las barriadas al sistema educativo escolar en Lima durante la primera mitad de los años cincuenta, siendo más preciso señalar —tomando prestado el término de Carlos Franco— que hubo más bien un «ensanchamiento» del referido sistema, puesto que las escuelas de las barriadas se desarrollaron en los márgenes de la educación oficial al ser construidas, mantenidas y ampliadas por sus propios pobladores.

A excepción de ciertos trabajos como los de Guimaray (2014), no existe mayor información sobre el carácter informal y rudimentario de las escuelas de las barriadas de Lima durante el gobierno de Odría. Mientras que Matos Mar no ahonda mucho en el tema educativo, Mangin (1967b, p. 7), por su parte, se limita a señalar que las barriadas dependían de las escuelas de la ciudad. En la presente investigación, hemos desarrollado de una manera más amplia el tema de los locales escolares en las barriadas, destacando cómo estas se preocuparon por atender a su numerosa población escolar, siendo limitado el número de estudiantes que podían aprovecharse de las escuelas del casco urbano debido a la escasez general de planteles en la capital. Asimismo, hemos demostrado cómo en algunos casos era necesaria —por razones de proximidad y disponibilidad de espacios, principalmente— la cooperación entre barriadas para la construcción, mantenimiento y ampliación de los locales escolares.

Los pobladores de las barriadas y la educación

La mayoría de la población adulta de las barriadas durante los años cincuenta se caracterizaba por ser de origen provinciano y pertenecer a la clase obrera. Un gran porcentaje de ellos contaba con una instrucción básica debido a diferentes motivos como la escasez de planteles

escolares en sus respectivas provincias, la situación de pobreza que los había rodeado durante su crecimiento, el desinterés de los padres respecto al tema educativo, entre otros. Durante su travesía hacia la capital —motivada principalmente por factores económicos y sociales— los migrantes se desempeñaron en diferentes oficios, los cuales, debido a la inestabilidad, les brindaron una movilidad geográfica significativa.

Los migrantes que llegaron a la capital durante la primera mitad del siglo XX se caracterizaban, por lo general, por ser jóvenes y solteros —en su mayoría varones—, contar con cierto grado de instrucción escolar y tener una experiencia migratoria previa en otras ciudades del país. Una vez instalados en la capital, esta «primera generación» de migrantes recibió a otros familiares y amigos venidos de sus pueblos, los cuales no necesariamente compartían las características antes señaladas.

Ante el gran crecimiento demográfico de la capital, motivada tanto por el crecimiento vegetativo de la población como por las intensas olas migratorias, el problema de la vivienda se agudizó en Lima, lo cual —junto con los elevados precios del alquiler y el gran costo para adquirir una vivienda— conllevó a que buena parte de la población pobre se ubicara en zonas no urbanizadas e insólitas para la época, de propiedad del Estado o particular, para edificar sus viviendas, dando inicio así al fenómeno de las barriadas. La gran mayoría de los jefes de familia que se establecieron en estos espacios eran de origen provinciano.

El gobierno de Odría, en especial, pareció tolerar esta situación, la cual, por otra parte, no tenía cómo solucionar. Las primeras barriadas se levantaron durante los años treinta, pasando desapercibidas, se fueron multiplicando durante los años cuarenta a raíz del terremoto de 1940 que destruyó muchas viviendas en Lima y Callao, y en 1956 ya concentraban al 10 % de la población total de la capital. Sin embargo, las barriadas no solo requerían de un lugar en donde erigirse, sino que también demandaban el acceso a los servicios básicos para atender a la población que concentraban, tales como agua, desagüe, luz, transporte, entre otros.

Con el objetivo de satisfacer este tipo de necesidades, cada barriada formaba una asociación en la cual se organizaba para enfrentar los problemas comunes de manera colectiva. Así pues, los pobladores de barriadas de los años cincuenta se encontraban enfocados en mejorar la construcción de sus viviendas, gestionar el reconocimiento o la adquisición de los terrenos que ocupaban —lo cual resultaba prioritario y decisivo para el crecimiento de una barriada—, y

conseguir el acceso a los servicios básicos. Es, pues, en este marco que aparece el problema de la educación.

Cada barriada apuntaba a convertirse en una zona urbanizada, o barrio oficial, y para ello solían trazar un plano separando espacios para locales comunes como la capilla, la asociación o la escuela. Sin embargo, el establecimiento del plantel escolar tenía una trascendencia mayor, ya que los pobladores de barriadas consideraban que la educación podía garantizar un mejor futuro para sus hijos. Los padres de familia se empeñaron en educar a su prole y, a pesar de estar orgullosos de lo que habían logrado con su esfuerzo, deseaban que estos alcanzaran «cosas mejores», las cuales pasaban, necesariamente, por tener una educación superior a la que ellos habían recibido. Testimonios recogidos durante la época nos confirman esta premisa, y, en el plano práctico, el esmero que mostraban los pobladores en la construcción y mejoramiento de los locales escolares son una muestra clara de la importancia y valorización de la educación en las barriadas.

Es importante acotar que en la Lima de los años cincuenta, en comparación con otros lugares, la educación escolar presentaba mayores posibilidades, ya que durante estos años se potenció la educación secundaria y, especialmente, la educación técnica. De este modo, aquellos que lograban concluir sus estudios primarios tenían posibilidades de incursionar en los colegios de la capital. Pero, como ya lo mencionamos, antes era necesario hacerse cargo de la educación primaria de la población en edad escolar, ya que las escuelas de las ciudades se encontraban saturadas. Una vez logrado este objetivo, se presentaban nuevos obstáculos, ya que acceder a los colegios de Lima implicaba una nueva inversión,⁷³ la cual, en el contexto de las barriadas que hemos abarcado, solo era posible para aquellas familias que lograban alcanzar un buen respaldo económico.

Así pues, los pobladores de las barriadas vieron en la educación un medio para que la futura generación lograra ascender socialmente, pero solo en la medida en que estos pudieran hacerse cargo de la educación primaria de sus hijos y contaran con los recursos suficientes para enviarlos a los colegios de la capital. La educación de la población en edad escolar de las barriadas, pues,

⁷³ Podemos poner al problema del transporte como uno de los obstáculos que se presentaban al momento de enviar a los hijos a los colegios de la capital. Este era limitado e irregular, y en ciertas barriadas solo se contaban con servicios de colectivos que cobraban sumas caprichosas debido a los amenazantes caminos —como trochas y pedregales— que conducían a las barriadas. El peligro moral también era otro obstáculo, y producía cierto recelo, principalmente, en los padres de estudiantes mujeres.

requirió de un esfuerzo sostenido por parte de los padres de familia, ya que ante la falta del apoyo estatal las posibilidades de fracasar en esta tarea eran múltiples. Damos por descontado las capacidades y aptitudes que los menores debían demostrar a fin de concluir exitosamente sus estudios escolares.

Si bien en diversos trabajos como los de Matos (1977), Mangin (1969) y Degregori (2014) se han recogido testimonios de los pobladores de barriadas durante los años cincuenta, estos en algunos casos solo han sido publicados sin mayor estudio; mientras que en otros han servido para hablar de ciertos temas relacionados a las barriadas como la vivienda, el trabajo, la interculturalidad, entre otros. En la presente investigación nos hemos servido de estos testimonios para hablar del tema educativo y de la importancia que este tenía para los pobladores de las barriadas, enmarcando ello dentro de la situación educativa que se vivía en la capital durante el gobierno de Odría. De esta manera, hemos podido notar cómo para mediados de los años cincuenta el tema de la titularidad de los terrenos y el trabajo estable seguían siendo prioritarios para los jefes de familia; mientras que la educación de los hijos era deseada aunque, también, se encontraba supeditada a estos dos factores.

El papel del Estado

Durante el gobierno de Odría, la política educativa tuvo como principal figura al ministro de Educación Pública, Juan Mendoza Rodríguez, quien estuvo por más de cuatro años al frente del ramo en su primera gestión (1948-1952). Con la redacción del Plan de Educación Nacional, aprobado en enero de 1950, el gobierno intentó brindar soluciones a los problemas educativos más importantes del país. Se buscó dignificar la labor docente, mejorar los planes de estudios, introducir formas modernas de enseñanza y, principalmente, crear una serie de planteles escolares en todo el país con la finalidad de expandir el acceso a la educación y tecnificar la enseñanza. Estas propuestas fueron elaboradas en relación a los problemas que encontró el gobierno de Odría al tomar el poder.

Este plan contó con un respaldo económico basado en fondos propios para la educación. Sin embargo, el referido plan delimitó su campo de acción —enfocándose principalmente en la educación secundaria técnica en la capital y en las capitales de provincias— y estableció un plazo de diez años para la ejecución de las tres fases en la que estaba dividido, correspondiendo al gobierno de Odría el desarrollo de las dos primeras de ellas en las que, precisamente, se daba un

mayor impulso a la creación de colegios secundarios y Grandes Unidades Escolares. Destinados la mayoría de los recursos económicos a estos objetivos, la carencia de escuelas adecuadas se fue agravando en la capital; en contraparte, aumentaban el número de viviendas alquiladas para uso escolar, así como la cantidad de maestros sin título y los problemas que de ello derivaban.

Durante el inicio del gobierno de Odría, el acceso a la educación en Lima ya se encontraba limitado, y esta situación se agravaría con las sucesivas migraciones que siguieron llegando durante el Ochenio. Así pues, el no prever adecuadamente estos factores en el Plan de Educación Nacional —el ministro Mendoza sostenía la idea de que atendiendo apropiadamente la educación en las provincias se lograría detener el éxodo de la población escolar, lo cual terminó siendo una forma limitada de enfrentar el problema—, propició que la situación de la educación primaria se complicara. Esto se observa con mayor claridad durante los inicios de los años escolares de 1952 y 1953, en donde el Estado hace un llamado a los maestros y padres de familia —que contaran con los recursos necesarios— a levantar escuelas particulares para atender a la gran demanda de matrículas registradas durante aquellos años.

Si bien Odría se sirvió del apoyo de los pobladores de barriadas para respaldar a su gobierno estableciendo una relación de clientelismo, en la cual la posesión de los terrenos era la finalidad práctica y la titularidad de los mismos la promesa jamás cumplida, su principal ministro de Educación, Juan Mendoza Rodríguez, no vio en las barriadas un campo productivo para el proyecto educativo del régimen debido a los espacios pobres, peligrosos y antihigiénicos en los que estas se habían erigido; aunque sí llegó a reconocer que el esfuerzo que mostraban los padres de familia de las barriadas en el ámbito educativo, era el que el gobierno deseaba ver en la sociedad en su conjunto. En este contexto se desarrollaron las escuelas de las barriadas, las cuales crecieron al margen de la debida atención del Estado, el cual solo se limitó a brindar el reconocimiento oficial de estos modestos locales escolares y enviar a los maestros y auxiliares requeridos en la medida de lo posible, y esto, muchas veces, solo luego de haber realizado numerosas e interminables gestiones. Todo ello da cuenta del carácter no democrático del régimen y de su baja capacidad, puesto que varias de las demandas educativas de los pobladores de las barriadas no llegaron a ser oídas por el Estado ni, menos aún, traducidas en acciones concretas; siendo los mismos pobladores quienes muchas veces tenían que atender sus propias peticiones.

La educación particular, impulsada por el gobierno durante los primeros años de la década de los cincuenta, ayudó a sobrellevar la escasez de escuelas a nivel nacional. En el caso de las barriadas es notoria la presencia de escuelas particulares, y es de esperarse que debido a la situación humilde de los pobladores estas no hayan sido ostentosos locales, sino más bien modestos planteles a precios accesibles. Las escuelas fiscalizadas también ayudaron a aliviar la situación de las escuelas en la capital; sin embargo, estas se circunscribían a la educación de los hijos de los trabajadores de las haciendas y fábricas —siempre y cuando existiera un número de estudiantes mayor a treinta— ya que eran sostenidas por los mismos empleadores.

La situación de abandono en la que se encontraba la educación en las barriadas afectaba también a los barrios ubicados en las zonas urbanas próximas a ellas, ya que en muchos casos recibían a la población escolar de estas, lo cual agravaba el problema del exceso de solicitudes de matrículas y la gran concentración de estudiantes por aula. Como ya lo hemos señalado, la situación de la educación primaria, a nivel nacional, era deficiente en sus múltiples aristas según lo reveló el Plan de Educación Nacional de 1950. Las escuelas estatales de los barrios oficiales de Lima, a excepción de ciertos casos, no se encontraban debidamente constituidas o atendidas. No obstante, mientras que la población en edad escolar aumentaba considerablemente, el Estado se enfocó en colocar a la educación secundaria, técnica principalmente, al nivel de los países más avanzados.

Esta desatención, finalmente, tuvo como consecuencia el mantenimiento de la deserción escolar —no varió el hecho de que menos del veinte por ciento de los estudiantes que iniciaban la primaria lograran terminarla— y del restringido acceso a las escuelas a nivel nacional (Ministerio de Educación Pública, 1957, p. 86). Al término del gobierno de Odría, y a pesar de las grandes obras que se realizaron en la educación secundaria, la educación escolar continuó siendo esquiva para una buena parte de la población, lo cual sirvió como argumento por parte del nuevo gobierno para desestimar el proyecto educativo del Ochenio y trabajar en uno nuevo.

Los trabajos que se han desarrollado en torno a la educación durante el gobierno de Odría tienden a enfocarse en el impulso a la secundaria técnica, la construcción de las GUE y el desarrollo del Plan de Educación Nacional; sin embargo, es necesario diferenciar dos momentos en la política educativa del Ochenio. La primera de ellas se caracteriza por los sucesos que acabamos de mencionar, las cuales se vieron impulsadas a su vez por el crecimiento económico que experimentó

el país a inicios de los cincuenta; mientras que en la segunda se resalta una preocupación mayor del gobierno por la construcción de escuelas a nivel nacional. La segunda mitad del gobierno de Odría se caracterizó por la permanencia de las políticas tradicionales —inicialmente criticadas— para atender la demanda educativa, así como por un menor protagonismo del Estado en la solución de los problemas de este sector. Esto está indudablemente relacionado a la crisis política que experimentó el régimen durante sus últimos años, la cual se manifestó en el Ministerio de Educación Pública a través del sucesivo nombramiento de ministros en esta cartera. Así pues, si bien se ha señalado que Odría brindó especial atención a la educación y la salud pública para legitimar su gobierno (Zapata, 2013, p. 35), podemos agregar que en el caso de las barriadas estos servicios se encontraron, prácticamente, ausentes a lo largo del Ochenio; siendo la posesión de los terrenos el factor más contundente en la relación clientelista que había establecido Odría con estos espacios.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. Fuentes primarias

a. Periódicos y revistas

El Comercio (abril y diciembre de 1948 a 1955; y de setiembre de 1954 a junio de 1955)

La Prensa (abril de 1950 y diciembre de 1954)

Revista Educación (1950-1951) Lima: Universidad Nacional Mayor de San Marcos.

b. Documentos y otros

Congreso Constituyente de 1931, Perú (Sin fecha). Diario de los Debates.

Recuperado de:

<http://www.congreso.gob.pe/biblioteca/diariodebates/1932>

Constitución Política, Perú (1933). Dictada por el Congreso Constituyente de 1931 y promulgada el 9 de abril de 1933.

Mendoza, J. (1942). Selección de la Juventud Militar. Conferencia sustentada en el Círculo Militar del Perú de la Plaza San Martín.

Mendoza, J. (1950). Memoria que presenta el ministro de Educación Pública de la labor realizada por la Junta Militar de Gobierno. Lima: Imprenta del Colegio Militar Leoncio Prado.

Mendoza, J. (1956). Nuevo potencial para la educación peruana. Lima: Imprenta del Colegio Militar Leoncio Prado.

Ministerio de Educación Pública, Perú (1950). Plan de Educación Nacional. Lima.

Ministerio de Educación Pública, Perú (1957). Inventario de la realidad educativa del Perú. Tomo I. Lima.

Ministerio de Hacienda y Comercio, Perú (1940). Censo Nacional de Población de 1940. Departamento de Lima, Ciudad de Lima, Provincia Constitucional del Callao. Vol. V. Lima.

Ministerio de Salud Pública y Asistencia Social, Perú (1960). Barriadas de Lima Metropolitana. Trabajo realizado por el Departamento de Servicio Social y Vivienda. Lima.

Valcárcel, L. E. (1981). Memorias. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.

2. Fuentes secundarias

Acemoglu, D.; Robinson, J. (2012). ¿Por qué fracasan los países? Los orígenes del poder, la prosperidad y la pobreza. Barcelona: Deusto.

Alberti, G.; Cotler, J. (1972). Aspectos sociales de la educación rural en el Perú. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.

Arroyo, L. (2015). The limits of the Estado Docente: education and political participation in Peru, 1876-1940. En: *Revista de Historia Económica*. 34(1). pp. 81-109.

Badillo, J. (1961). Las barriadas y sus problemas en la educación (tesis para optar el título de profesor de educación secundaria en la especialidad de castellano y literatura). Lima: Universidad Nacional Mayor de San Marcos.

Barrantes, R.; Morel, J.; Ventura, E. (2012). ¿El Perú avanza o los peruanos avanzamos? El estado actual de la movilidad social en el Perú. En: Documento de Trabajo 174. Serie Estudios sobre el desarrollo, 3. Lima: IEP.

Recuperado de:

http://repositorio.iep.org.pe/bitstream/IEP/925/5/barrantes_elperuavanza.pdf

Burga, M; Paredes, C. (eds.) (2019). Hijos de inmigrantes. El estudiante sanmarquino de Historia. Lima: Universidad Nacional Mayor de San Marcos.

Campos, R.; Fonseca, C.; Vélez, R. (2015). El concepto de movilidad social: dimensiones, medidas y estudios en México.

Recuperado de:

<https://ceey.org.mx/wp-content/uploads/2018/06/01-V%C3%A9lez-Campos-Fonseca-2015-1.pdf>

Candela, E.; Contreras, F.; Lossio, J. (2017). Populismo y salud pública durante el Ochenio de Odría (1948-1956). En: *Acta Herediana*, (60), pp. 33-48.

Cardó, A.; Díaz, H.; Malpica, C.; Vargas, R. (1989). Planificación y desarrollo de la educación en el Perú: un análisis de la experiencia del periodo 1948-1985. París: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación.

Casalino, C. (2019). Raúl Porras Barrenechea. Análisis de un caso de representación política en un contexto de transición, 1956-1958 (en prensa). Lima: Universidad Nacional Mayor de San Marcos.

Choque, R.; Quispe, V.; Salazar, V. (2015). Educación y movilidad social en el Perú. En: *Evidencia para políticas públicas en educación superior, 1*, pp. 8-27.

Cobas, M. (2013). Las elecciones de 1950: la autoelección del general Manuel A. Odría. En: *Investigaciones Sociales, 17*(30), pp. 241-264.

Collier, D. (1978). Barriadas y élites: de Odría a Velasco. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.

Contreras C. (1996). Maestros, mistis y campesinos en el Perú rural del siglo XX. Documento de Trabajo, 80. Serie Historia, 16. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.

Dalle, P. (2016). Movilidad social desde las clases populares. Un estudio sociológico en el Área Metropolitana de Buenos Aires, 1960-2013. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.

Degregori, C. I. (2014). Conquistadores de un nuevo mundo. 2º Edición. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.

Díaz, P. (2011). Historia de las escuelas normales en el Perú y las políticas educativas (Tesis de maestría). Lima: Universidad Nacional Mayor de San Marcos.

Espinoza, G. A. (2013). Education and the State in Modern Peru: Primary Schooling in Lima, 1821-c. 1921. New York: Palgrave Macmillan.

Franco, C.; Degregori, C. I.; Cornejo-Polar, A. (2014). Cambios culturales en el Perú. *Serie Diversidad Cultural 3*. Lima: Ministerio de Cultura.

Recuperado de:

<http://repositorio.cultura.gob.pe/handle/CULTURA/36>

Freeburger, A.; Hauch, C. (1964). Education in Peru. En: U.S. Department of health, education, and welfare. Bulletin (33).

- Guimaray, J. (2014). Carmen de la Legua Reynoso. Libro de Oro. Lima: Orfeo.
- Koch, R. (1955). Algunos problemas de la educación Nacional. Serie: Problemas de la educación peruana. Lima; Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- Loayza, A.; Recio, X. (2005). Proyectos educativos y formación de la República. En: E. Cavieres; C. Aljovín (Comp.), Chile - Perú; Perú - Chile en el siglo XIX. La formación del Estado, la economía y la sociedad (pp. 221-266). Valparaíso: Pontificia Universidad de Valparaíso.
- Driant, J. C. (1991) Las Barriadas de Lima: Historia e Interpretación. Lima: Instituto Frances de Estudios Andinos.
- Mangin, W. (1967a). Latin American squatter settlements: a problem and solution. En *Scientific American*, (03), pp. 65-98.
- Mangin, W. (1967b). Squatter settlements. En *Scientific American*, (04), pp. 21-29.
- Mangin, W. (1969). Historia de un caso de urbanización en el Perú. En: *Cuadernos summa – nueva visión*, (29).
- Matos, J. (1966). Estudio de las barriadas limeñas. Informe presentado a Naciones Unidas en diciembre de 1955. Lima: Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- Matos, J. (1977). Las barriadas de Lima, 1957. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.
- Matos, J. (1986). Desborde popular y crisis del Estado. 3º Edición. El nuevo rostro del Perú en la década de 1980. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.
- Matos, J. (2012). Perú. Estado desbordado y sociedad nacional emergente. Lima: Editorial Universitaria.
- Morris, P. (Sin fecha). History of technical assistance in Peru, 1942-1962.
Recuperado de:
https://pdf.usaid.gov/pdf_docs/PNADZ142.pdf
- Ossenbach, G. (1993). Estado y educación en América Latina a partir de su independencia (siglos XIX y XX). En: *Revista Iberoamericana de Educación*.
Recuperado de:
<http://red.pucp.edu.pe/ridei/files/2011/08/110405.pdf>

- Palomino, E. (1993). Educación peruana: Historia, análisis y propuestas. Lima: Pro educación.
- Portocarrero, G. (1986). De Bustamante a Odría. El fracaso del frente democrático nacional, 1945-1950. Lima: Mosca Azul.
- Poulsen, K. (2016). Mujeres y ciudadanía: La consecución del sufragio femenino en el Perú (1933-1955). En: *Revista del Instituto Riva-Agüero*, 1(2), pp. 141.197.
- Reimers, F. (2002). La lucha por la igualdad de oportunidades educativas en América Latina como proceso político. En: *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 32(1), pp. 9-70.
- Roselló, P. (1951). Algunas consideraciones sobre la enseñanza universal, gratuita y obligatoria. En: *Educación*, (14-15), pp. 23-36.
- Tácuñan, S. (2018). Iglesia y educación. Historia de los colegios Presentación de María y Jesús Obrero de Comas. Lima: Universidad Católica Sedes Sapientiae.
- Zapata, A. (2013). Militarismos y maestros indigenistas, 1933-1956. Lima: Derrama Magisterial.
- Zegarra, L. (2001). ¿Por qué las autocracias promueven la inestabilidad política y económica?: Perú, 1948-1956. En: *Apuntes. Revista de Ciencias Sociales*, (48), pp. 171-202.
- Zolezzi, M. (2011). Etapas de migración y ciudadanía. En: *Construyendo Nuestra Interculturalidad*, 6(6-7), pp. 1-12.

ANEXOS

Anexo N° 01

Descripción de El Comercio sobre los pobladores de algunas de las barriadas visitadas entre setiembre de 1954 y junio de 1955.

Barriada	Descripción
Cerro San Pedro	«Los pobladores que la integran ejercen diversas actividades. Albañiles, guardias civiles, mecánicos, policías municipales, agricultores, etc.». (El Comercio, 26-09-1954, p. 3)
El Agustino	«La gran mayoría de los habitantes de "El Agustino", son albañiles, sastres, obreros, en general [...]». (El Comercio, 09-10-1954, p. 3)
Leticia	«Todos ellos obreros y gente de modesta condición». (El Comercio, 16-10-1954, p. 3)
Villa de Fátima	«En su inmensa mayoría son elementos provincianos, que prestan servicios como obreros de diversas industrias de la Capital». (El Comercio, 23-10-1954, p. 3)
Primero de Mayo	«Las personas allí establecidas son, en su mayoría, provenientes de provincias, y la ocupación que les corresponde es la de obreros en diversas industrias de la Capital». (El Comercio, 06-11-1954, p. 3)
Dos de Mayo	«En su inmensa mayoría son provincianos los moradores y trabajan como obreros en distintas industrial de la capital». (El Comercio, 13-11-1954, p. 3)
Vista Alegre	«En su mayor parte compuesto por obreros, el vecindario ofrece su mano de obra gratuita para los trabajos de urbanización». (El Comercio, 20-11-1954, p. 3)
Progreso San Cristóbal	«Las personas radicadas en este sector son, en su gran mayoría, obreros provincianos. Alguno de los moradores son empleados y no pasan de tres los profesionales que tienen vivienda en el lugar». (El Comercio, 04-12-1954, p. 3)
Piñonate	«La gran mayoría de los pobladores es provinciana y pertenece al obrerismo. Las familias son de tipo numeroso, pues muchas de ellas se componen de más de diez miembros». (El Comercio, 18-12-1954, p. 3)
Barboncito	«[Los adultos son] por lo regular, provincianos y de la clase obrera». (El Comercio, 08-01-1955, p. 3)

Pedregal	«Muchos de los vecinos son obreros y escasos los empleados. Pero, en general, son elementos que proceden de provincias y que carecen de alojamiento en lugares convenientes, tanto por la escases de éstos como por lo reducido de sus salarios que les impide abonar crecidos alquileres». (El Comercio, 15-01-1955, p. 3)
Mirones Alto	«El poblador es, por lo general, obrero y provinciano, tranquilo, a estar por lo que ellos mismos manifiestan». (El Comercio, 22-01-1955, p. 3)
Mirones Bajo	«En su inmensa mayoría [son] obreros, provincianos». (El Comercio, 29-01-1955, p. 3)
Carmen de la Legua	«Los vecinos son obreros, en su inmensa mayoría, provincianos y esta circunstancia les facilita las labores de construcción». (El Comercio, 05-02-1955, p. 3)
Cantagallo	«Como en casi todas las Barriadas de Lima, los moradores de Cantagallo, en su inmensa mayoría, son elementos llegados de provincias y de las clases laboristas. Algunos de ellos son pequeños comerciantes e industriales [...]». (El Comercio, 12-02-1955, p. 3)
27 de Octubre	«La gran mayoría de ellos [son] provincianos y obreros». (El Comercio, 26-02-1955, p. 3)
Mendocita	«Los vecinos, generalmente provincianos, son obreros y, en buena parte, gente de trabajo». (El Comercio, 12-03-1955, p. 3)
Huaca Echenique	«[...] Y, así, las veintidós familias, a cargo de elementos provincianos que trabajan como obreros, pasan de doscientas cincuenta personas, incluyendo los niños que componen el más alto porcentaje de moradores». (El Comercio, 26-03-1955, p. 3)
Villa Olaya	«[...] Esto en razón de que se trata de obreros que deben cubrir sus cuotas con el importe de sus salarios». (El Comercio, 02-04-1955, p. 3)
Ciudadela Chalaca	«La mayoría de los habitantes de Corongo es provinciana y pertenece al elemento obrero». (El Comercio, 03-06-1955, p. 3)

Anexo N° 02

Principales autoridades del Ministerio de Educación Pública durante la primera gestión del ministro de Educación Pública, Juan Mendoza Rodríguez (1948-1952).

Nombre	Dr. Santiago Pardo Lezameta
Cargo	Director de Educación Primaria
Nombre	Dr. Guillermo Rosemberg
Cargo	Director de Educación Secundaria y Superior
Nombre	Ing. Pablo Salmón de la Jara
Cargo	Director de Educación Técnica
Nombre	Dr. Gonzalo Bravo Mejia
Cargo	Director de Educación Normal
Nombre	Cesar Miró
Cargo	Director de Educación Artística y Extensión Cultural
Nombre	Dr. Mariano Santos
Cargo	Director accidental de Educación Secundaria

Anexo N° 03

Asistencia del ministro Juan Mendoza Rodríguez y María Delgado de Odría a la ceremonia de inauguración de una escuela en Piñonate.



Fuente: El Comercio, 03-04-1949, p. 5.

Anexo N° 04

Saludo e invitación de la Asociación de Padres de Familia de 27 de Octubre a las celebraciones por el onomástico de María Delgado de Odría.

El Pueblo demuestra su adhesión y simpatía a la señora María Delgado de Odría por su Gran Obra Social en beneficio de las clases populares del Perú.

LA ASOCIACION PADRES DE FAMILIA 27 DE OCTUBRE

Cita a todos sus asociados, a sus Asociaciones Filiales y al público en general, a la gran concentración que se realizará a las 9 de la noche de hoy miércoles 27, en el local de la "Asociación Padres de Familia 27 de Octubre" situado en Bodegonov 304, donde se han organizado los grandes "SERENATOS CRIOLLAS" y que serán ejecutadas, por conjuntos especialmente preparados, esta noche a horas 12, vísperas del onomástico de la señora María Delgado de Odría, como el más sentido reconocimiento del pueblo a su gran benefactora

MARIA DELGADO DE ODRÍA



A esta demostración de adhesión y simpatía se suman las siguientes Asociaciones Filiales de la "Asociación Padres de Familia 27 de Octubre":

CENTRO DEMOCRATICO "MANUEL A. ODRÍA"
Cesar Pinillos L., Presidente
"SANTA CLARA DE BELLA LUZ"
Manuel Valderrama, Presidente
COMITE "CERRO DEL AGUSTINO"
Manuel Castilla, Presidente
COMITE "SAN PEDRO DE ATE"
Victor Juárez, Presidente
ASOC. FRATERNAL COLONOS "BELLA LETICIA"
Pedro C. Ramirez, Presidente
ASOC. POBLADORES DEL DISTRITO DEL RIMAC
Constantino de la Cruz, Presidente
ASOC. POBLADORES DE MATUTE
Guillermo Viras, Presidente
ASOC. NAC. DE COLON Y POBLADORES DE LA TABLAD, DE LURIN
Manuel Carrión, Presidente
ASOC. BARRIO DE LETICIA
José Martínez, Presidente
ASOC. DE POBLADORES DEL CERRO "SAN COSME"
Agustín Robaza, Presidente
CENTRO UNION PROGRESISTA "PUERTO NUEVO" (CALLAO)
Manuel Galván, Presidente
ASOC. MUTUALISTA DEL AGUSTINO
Humberto Menasón, Presidente

SOC. CULTURAL MUTUALISTA PRO HOGAR PROPIO
Pedro Torres Macavilca, Presidente
COMITE ODRISTA DE BARRANCO
Isaiar Parrino, Presidente
COMITE ODRISTA DE CHORRILLOS
Neptalí Pacheco Dávila, Presidente
COMITE ODRISTA SANTIAGO DE SURCO
Josa Bravo, Presidente
COMITE ODRISTA DE SURQUILLO
Julián Bonilla, Presidente

COMITE TRANVIARIO
Victor Oliva, Presidente
ASOC. DE POBLADORES DE LA PAMPA DE PIÑONATE
Justo Barba, Presidente
ASOC. DE LA RINCONADA ALTA DE LA MOLINA
Bertha Núñez, Presidenta
ASOC. MUTUALISTA DE LA VIRGEN DEL ROSARIO
Ricardo Liviano, Secretario General
ASOC. DE POBLADORES DEL ZAPALLAR DE PUENTE DE PIEDRA
Florencia Revelo, Presidenta

ASOC. DE COMUNEROS DE GRAMADALES DE FUENTE DE PIEDRA
E. Meneses, Presidente
ASOC. DE LA TAPADA DE CHACLACAYO
M. Castilla, Presidente
"SOC. DE TRES COMPUERTAS "SANTA ROSITA" Y "CAJA DE AGUA"
Manuel Ricardo Romero, Presidente
ASOC. DE POBLADORES DE SANTA ROSA
Constantino de la Cruz, Presidente

La Navidad del Niño Peruano.
Asistencia social domiciliaria.
Mejora Institución de sordo-mudos.
Amparo al anciano.
Refectorios Escolares.
Plan para la construcción de un moderno Hospital de Maternidad.
Ayuda a los pueblos afectados por los últimos sismos.
Cuida del niño.

LA COMISION.

Esposa del General Manuel A. Odría, Presidente Constitucional del Perú, que está llevando a efecto su gran obra social en beneficio de las clases populares y que cumple años el día de mañana.

Fuente: El Comercio, 27-12-1950, p. 5.

Barriadas firmantes: Asociación de Padres de Familia de 27 de Octubre; Santa Clara de Bella Luz; Comité Cerro El Agustino; Comité San Pedro de Ate; Asociación Fraternal Colonos "Bella Leticia"; Asociación de Pobladores de Matute; Asociación Barrio de Leticia; Asociación de Pobladores del Cerro "San Cosme"; Centro Unión Progresista "Puerto Nuevo"; Asociación Mutualista del Agustino; Asociación de Pobladores de la Pampa de Piñonate; Asociación de Tres Compuertas "Santa Rosita" y "Caja de Agua"; y Asociación de Pobladores de Santa Rosa.